



**HAL**  
open science

# Une approche linguistique dans le champ des littéracies universitaires et avancées

Fanny Rinck

► **To cite this version:**

Fanny Rinck. Une approche linguistique dans le champ des littéracies universitaires et avancées : Dossier d'Habilitation à diriger des recherches. Document de synthèse (volume 1). Linguistique. Université Paris 3 Sorbonne nouvelle, 2022. tel-03989306

**HAL Id: tel-03989306**

**<https://hal.science/tel-03989306>**

Submitted on 14 Mar 2023

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Université Sorbonne nouvelle - Paris 3

# UNE APPROCHE LINGUISTIQUE DANS LE CHAMP DES LITTÉRACIES UNIVERSITAIRES ET AVANCÉES

Fanny Rinck

## Document de synthèse

(volume 1)

présenté en vue de l'Habilitation à diriger des recherches  
soutenance le 23 septembre 2022

## sous la direction de Claire Doquet

Professeure des Universités en Sciences du Langage  
Lab E3D, Université de Bordeaux & CLESTHIA, Université Sorbonne nouvelle Paris 3

### Composition du jury

Catherine BRISSAUD

Professeure des Universités, Université Grenoble Alpes (examinateur)

Claire DOQUET

Professeure des Universités, Université de Bordeaux (garant)

Francis GROSSMANN

Professeur des Universités émérite, Université Grenoble Alpes (examinateur)

Jean-Marie FOURNIER

Professeur des Universités, Université Sorbonne nouvelle Paris 3 (examinateur)

Sylvie PLANE

Professeure des Universités émérite, Université Paris-Sorbonne (rapporteur)

Marie-Christine POLLET

Professeure, Université Libre de Bruxelles (rapporteur)

Frédérique SITRI

Professeure des Universités, Université Paris Est Créteil (examinateur)



# Table des matières

<b>Table des matières</b> .....	<b>3</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>5</b>
<b>Avant-propos</b> .....	<b>7</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>9</b>
<b>Positionnement linguistique et didactique</b> .....	<b>9</b>
<b>Démarche de recherche en linguistique</b> .....	<b>11</b>
<b>Corpus et étapes</b> .....	<b>14</b>
<b>Chapitre I – ANCRAGE DANS LE CHAMP DES LITTERACIES UNIVERSITAIRES ET AVANCEES</b> .	<b>21</b>
<b>1. Un point de départ : la didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur</b> .....	<b>23</b>
<b>2. La notion de littéracie</b> .....	<b>27</b>
2.1. Un emprunt .....	28
2.2. (Savoir) lire et écrire dans une société de la littéracie .....	29
2.3. Écrits fonctionnels, littéraires, ordinaires et scolaires .....	33
Écrits littéraires.....	33
Écrits ordinaires .....	35
Écrits scolaires .....	37
Écrits fonctionnels, en quel(s) sens ?.....	38
<b>3. De la littéracie aux littéracies plurielles</b> .....	<b>40</b>
3.1. Les <i>New Literacy Studies</i> .....	40
3.2. Apports et mises en perspective .....	44
Sur les pratiques de l'écrit .....	44
Sur l'écrit et l'école .....	45
Sur l'écrit et l'oral .....	48
3.3. Des littéracies partout .....	50
<b>4. Les littéracies universitaires</b> .....	<b>52</b>
4.1. Des enjeux didactiques aux fondements du champ.....	54
4.2. Quelles pratiques de l'écrit ?.....	58
4.3. Au gré de quelles approches ? .....	64
4.4. Implications dans la formation.....	68
Les littéracies universitaires comme champ didactique.....	68
Implications en direction des étudiants .....	70
Implications en direction de la formation d'enseignants et de formateurs à l'écrit .....	72
Implications par rapport aux enseignants du primaire et du secondaire.....	73

<b>5. Vers les littéracies avancées .....</b>	<b>76</b>
5.1. Un focus élargi .....	76
5.2. Des usages avancés à caractériser .....	79
Des compétences étendues .....	80
Des acquisitions tardives.....	81
Une analyse fondée sur la contextualisation et la description linguistique.....	82
5.3. Quelques repères pour l'analyse .....	87
<b>Bilan du chapitre I .....</b>	<b>89</b>
<b>Chapitre 2 – LINGUISTIQUE DES ECRITS A L'UNIVERSITE ET EN FORMATION.....</b>	<b>93</b>
<b>1. Former des apprentis-linguistes .....</b>	<b>95</b>
1.1. Les guillemets et la linguistique .....	96
1.2. Les structures énumératives et la navigation textuelle .....	101
1.3. Les difficultés rédactionnelles et le développement d'exempliers.....	108
Principes généraux .....	108
L'exemple des anaphores.....	111
1.4. Des écrits à l'écriture .....	114
<b>2. Des zones de fragilité transversales aux genres .....</b>	<b>116</b>
2.1. Orthographe .....	118
2.2. Lexique .....	119
2.3. Ponctuation.....	122
2.4. Phrase .....	126
2.5. Texte et discours .....	131
2.6. Qu'en faire ? .....	134
<b>3. Le terrain périlleux des écrits « hors normes » .....</b>	<b>142</b>
3.1. Refus et excès de normativité.....	144
3.2. Une plus-value linguistique.....	146
3.3. Situer l'écart.....	151
3.4. L'écrit introuvable ? .....	160
<b>Bilan du chapitre II .....</b>	<b>165</b>
<b>Bilan et perspectives .....</b>	<b>169</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>179</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>223</b>
<b>Liste des publications citées dans le dossier de synthèse .....</b>	<b>223</b>
<b>Liste des publications sur l'olfaction .....</b>	<b>228</b>

## Remerciements

Mes remerciements vont d'abord à Claire Doquet, pour m'avoir accompagnée tout au long de ce projet d'écriture. Ils vont aussi à celles et ceux qui me font l'honneur de faire partie du jury de ma soutenance : Catherine Brissaud, Jean-Marie Fournier, Francis Grossmann, Sylvie Plane, Marie-Christine Pollet et Frédérique Sitri.

Je tiens à remercier tous les collègues avec qui j'ai collaboré et co-signé articles ou introductions de revues ou d'ouvrages, ainsi que mes collègues du laboratoire LIDILEM, de l'INSPÉ de Grenoble, du laboratoire MODYCO et de l'Université Paris Nanterre, de Sciences de l'éducation à l'ISPEF à Lyon et du Laboratoire de Neurosciences sensorielles, à Lyon aussi. Mes pensées à Jean-Marc Colletta, Sarah Leroy et Romain Loth.

Un grand merci, enfin, à mes proches, en particulier J.-F.



## Avant-propos

Ce document de synthèse comporte une bibliographie dont j'ai exclu les écrits que j'ai signés ou co-signés. Ceux-ci figurent dans une liste fournie en annexes. Ils sont identifiés dans le corps du texte au moyen d'un numéro mis entre crochets (par exemple [1]), pour les situer dans la série chronologique de mes publications. En annexes, une seconde liste recense mes publications dans le domaine de l'olfaction, que je n'évoque dans cette synthèse que dans l'introduction.

Cette synthèse constitue le premier volume de mon dossier scientifique, qui comporte une sélection de mes travaux (volume 2) et une note d'analyse de ces travaux (volume 3).

Il est question, dans ce qui suit, des écrits des étudiants : je n'aurai pas recours aux procédés inclusifs, bien qu'il s'agisse d'écrits d'étudiantes, d'étudiants, de ceux non binaires. Il en sera ainsi des scripteurs, comme des lecteurs, correcteurs, enseignants, enseignants-chercheurs et formateurs.





# Introduction

Le travail présenté ici est une synthèse sélective et orientée de mes recherches : je reviens sur mon parcours pour en identifier la trajectoire et mettre en évidence les fondements de ma démarche. Elle vise l'analyse des pratiques d'écriture à un niveau avancé de compétences, en tant que pratiques en usage à l'université et objets de la formation universitaire.

Le constat de difficultés dans les écrits des étudiants constitue le point de départ de mon parcours. C'est d'abord à propos des écrits de recherche que la question s'est posée : à quoi se heurtent les étudiants qui ont à rédiger un travail d'initiation à la recherche ou un mémoire ? Quelles difficultés se manifestent dans leurs textes ? La question s'est par la suite élargie aux problèmes rédactionnels des scripteurs de niveau avancé, ayant à produire des écrits universitaires ou professionnels. Enfin, mon trajet est amené à se poursuivre en direction du public spécifique d'étudiants que sont les futurs enseignants, qui devront à leur tour enseigner l'écriture à leurs élèves.

Ce dossier s'attache, dans le premier chapitre, à envisager les pratiques d'écriture à l'université et à un niveau avancé de compétences à partir de la notion de littéracie. La diversité de ses définitions permet de situer la diversité des manières de concevoir l'écriture comme objet d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Les apports des *littéracies universitaires* m'amènent à inscrire ma démarche dans ce que je propose d'appeler le champ des *littéracies universitaires et avancées*. Je précise ensuite cette démarche en la développant, dans le second chapitre, sous le terme de linguistique des écrits à l'université et en formation. Celle-ci a pour objet d'étayer le constat de difficultés à l'écrit dans le champ concerné, en les caractérisant d'un point de vue linguistique, et d'établir les principes aux fondements de l'intervention linguistique au service de l'accompagnement des scripteurs.

## **POSITIONNEMENT LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE**

Mon parcours a pour fil conducteur la construction de l'écriture comme objet didactique dans le contexte de l'enseignement supérieur. Ce projet se positionne au point de rencontre entre des recherches sur l'écriture en tant qu'objet linguistique, et des recherches sur l'écriture en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, le projet ne peut se formuler en termes d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture à l'université qu'à partir de déplacements : (i) la nécessité de penser l'écriture en termes

d'enseignement et d'apprentissage, mais hors du champ scolaire, dans le cadre d'une scolarisation longue, étendue à l'enseignement supérieur ; (ii) la nécessité de penser l'enseignement supérieur sous l'angle de pratiques d'écriture : l'écriture ne se donne pas d'emblée comme objet de la formation universitaire, bien qu'elle soit au cœur des disciplines de l'enseignement supérieur. La notion de littéracie et les travaux sur les littéracies universitaires me permettront de préciser de quelles pratiques il est question, leurs enjeux dans le champ concerné et la manière dont je les analyse dans mes recherches, dédiées à ce que sont écrire et travailler l'écriture à l'université.

Une première problématique parcourt l'ensemble de ma trajectoire. Les didactiques sont des disciplines en charge des questions d'enseignement et d'apprentissage scolaires. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, c'est d'abord le terme à donner au champ concerné qu'il faut discuter. L'enjeu est de didactiser l'écriture face aux difficultés des étudiants, mais le terme de didactique de l'écriture concerne l'enseignement primaire et secondaire, où lecture et écriture font partie des programmes. Si la visée se situe dans ce que l'on pourrait appeler en première approche des cours d'écriture à l'université, elle ne peut être conçue dans les mêmes termes que dans l'enseignement primaire et secondaire, par rapport à ce que le français (son enseignement, son apprentissage) est à la didactique du français, et réciproquement. Mon approche consiste donc à envisager en termes de pratiques de l'écrit un champ que je nomme littéracies universitaires et avancées, lequel se construit à partir d'un impensé, l'écrit dans la formation, et en direction de la formation à et par l'écrit dans l'enseignement supérieur.

Une deuxième problématique intervient alors. L'ancrage de mes recherches dans le champ des littéracies universitaires et avancées demande à se positionner du point de vue de la contribution de la linguistique à l'analyse des problèmes d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture à l'université. Les relations entre linguistique et didactique font partie des questions vives en didactique du français, par rapport à l'enseignement primaire et secondaire. Au-delà de l'apparente simplicité qu'il y a à défendre une approche à la fois linguistique et didactique, est en jeu ici la problématisation des contenus d'enseignement dans la formation universitaire, conçue comme formation par la recherche (Roegiers, 2015). Mon projet général, dont ce dossier s'attache à préciser les fondements, est de penser l'écriture, en termes linguistiques et en termes d'enseignement et d'apprentissage à et par l'université. Il se construit en référence aux cadres d'analyse de l'écriture en linguistique et en didactique de l'écriture, et vise une approche centrée sur les pratiques d'écriture à l'université, dont l'objet est écrire, savoir écrire et apprendre à écrire dans le champ concerné. Ce dossier travaille à définir cet objet en termes de littéracie, c'est-à-dire d'acculturation à l'écrit, et à travers une approche linguistique des pratiques d'écriture et des pratiques de formation à l'écriture. Il permet ainsi de préciser l'hypothèse générale que viennent étayer mes travaux, selon laquelle (savoir) écrire dans le champ des littéracies universitaires et avancées peut s'analyser d'un point de vue linguistique, par la

caractérisation (i) de ce qui pose problème aux scripteurs ou rend complexe l'écriture ; (ii) des usages visés et des moyens par lesquels accompagner les scripteurs dans leur acculturation à ces usages.

Une troisième problématique mérite enfin d'être abordée. Le constat des difficultés d'écriture chez les étudiants et à un niveau avancé, celui d'apprentissages tardifs, est au fondement de recherches linguistiques et didactiques, mais il constitue aussi une préoccupation sociale qui se traduit par la mise en place de formations dans les universités, pour répondre aux besoins des étudiants et des salariés dans le monde professionnel. Les recherches concernées se confrontent ainsi à la problématique de leur application, ou de leurs implications (Léglise, 2000 ; Puech, 2014) sur le terrain de la formation universitaire, face à ce qu'il est d'usage d'appeler une demande sociale : elles sont vouées à intervenir dans la définition des besoins et dans l'élaboration de l'offre de formation. C'est le cas qu'on le veuille ou non, pourrais-je dire, dès lors que l'on envisage les discours scientifiques non en vase clos, mais en tant qu'ils circulent et sont lus : l'enseignant en charge d'un cours d'écriture à l'université peut se référer à cette littérature grise qui se donne pour mots-clés *l'écriture à l'université*. La question a donc trait à la posture « éthique » du chercheur (Rabatel, 2013) et aux effets, dans le champ des pratiques, des recherches menées sur les littéracies universitaires et avancées. Par rapport aux deux dimensions du savoir et de l'agir (Bronckart & Schneuwly, 1991), mes recherches ont pour visées la compréhension de ce que sont écrire et savoir écrire dans le champ concerné, et l'analyse critique de ce qui existe et est à construire, s'agissant d'éclairer les besoins des scripteurs et les aides à leur apporter. Je me situe donc dans une démarche de recherche fondamentale et de terrain, tenue pour avoir des implications sur le terrain, et dont l'objet est de problématiser l'intervention.

## **DEMARCHE DE RECHERCHE EN LINGUISTIQUE**

Mes recherches développent une approche linguistique de pratiques d'écriture, dont je voudrais resituer sommairement les points d'appui. La démarche que j'adopte porte sur des textes, conçus comme « objet empirique » de la linguistique (Adam, 2019 ; Bronckart, 2014 ; Rastier, 1996). J'ai recours à une approche outillée en linguistique, par la construction de corpus textuels structurés en référence aux genres. Le genre est ce qui permet d'étudier des régularités dans les usages, du point de vue de ce qui est commun aux textes et de la variabilité du genre : les textes sont singuliers et le genre se caractérise en termes de contraintes et d'espace des possibles, comme cela a été développé dans ma

thèse<sup>1</sup> à propos du genre de l'article de recherche et de ses facteurs de variation ([3] [7] [10] [11]<sup>2</sup>).

Mes travaux se rattachent aux analyses de discours, dont je maintiens le pluriel (Maingueneau, 1995, 2012) car j'en applique un principe général, diversement compris selon les approches : il s'agit de traiter de discours (des pratiques d'écriture et des discours sur ces pratiques) et de mettre l'accent sur la contextualisation de l'objet d'étude (les pratiques sont situées, elles se réalisent en contexte, non dans un contexte « donné » : le champ de ces pratiques est à construire). Je conçois la notion de genre comme ce qui structure l'analyse des pratiques d'écriture, en référence à la théorie des genres de F. Rastier (1996 ; 2001) : tout texte est écrit dans une langue<sup>3</sup> et dans un genre. Les textes se rattachent aux pratiques par l'intermédiaire des genres, qui constituent le palier de description pertinent (Rastier, 1996, 2001). C'est à ce niveau qu'est rendue possible la mise en relation des textes avec leur dimension sociale et interactionnelle, dans les termes de l'interactionnisme socio-discursif de J.-P. Bronckart (1997), et avec les manières de faire propres aux communautés où ils sont en usage, dans le cadre du tour ethnolinguistique de l'analyse de discours (Maingueneau, 1992) ([18]).

Je m'inscris dans une approche énonciative en linguistique, s'intéressant à l'énonciation au sens de « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1970 : 12), de sorte que « l'énonciation peut se définir par rapport à la langue comme un procès d'appropriation » (Benveniste, 1974 : 82). Cette approche mettant en avant le sujet dans la langue est essentielle pour penser le discours au sens des usages, sans mettre de côté les contraintes de la langue dans sa mise en fonctionnement par le dire.

Les termes de textes, d'écrits et d'énoncés se situent donc à un même niveau d'analyse, celui d'objets d'une observation outillée. Je les conçois comme résultant d'un acte d'énonciation, l'énonciation écrite, que je situe au même niveau que le terme de production écrite, celui de l'activité langagière, autrement dit du discours. J'envisage les pratiques d'écriture comme des pratiques sociales, situées, structurées en genres, et les aborde à partir de textes, et par rapport au processus de production des textes.

La trajectoire qui m'amène à l'étude des usages écrits de la langue et à l'étude linguistique de pratiques d'écriture, dans des écrits, mobilise des travaux relevant d'une linguistique de l'écrit, sur l'orthographe, la ponctuation, le texte et sa génétique. Le processus dont résultent les écrits est traité en termes d'« énonciation écrite » (Doquet, 2010 ; Grésillon, 1994) et de « processus de textualisation » (Cislaru, 2017) en linguistique,

---

<sup>1</sup> 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 en Sciences du Langage, Université Grenoble 3. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01881445>

<sup>2</sup> Voir la liste de mes publications en annexes.

<sup>3</sup> Peut-être faudrait-il dire « en langue », pour intégrer les pratiques plurilingues.

et en termes de « production verbale écrite » d'un point de vue psycholinguistique (Alamargot, 2006). Une difficulté centrale dans l'analyse du processus d'écriture concerne l'opération de « mise en texte<sup>1</sup> ». Si elle est observable à partir du texte, il n'est pas aberrant de considérer qu'elle relève aussi de la problématique du langage intérieur. Enfin, j'emploie le terme de *compétences* et non celui de *performances*. Mes observations portent sur des usages, à travers des textes, et je ne traite pas des performances d'écriture (Mahrer, 2014) mais des compétences en jeu dans les performances. Je ne reviens pas sur les débats relatifs à ces notions (Bronckart & Dolz Mestre, 1999), mais c'est pour préciser de quelles compétences il est question que je mobilise la notion de littéracie et adopte une approche linguistique des pratiques d'écriture dans le champ des littéracies universitaires et avancées.

Du point de vue de la recherche linguistique, le travail présenté ici propose de voir dans la notion d'écrits « hors-normes » (Steuckardt & Colette, eds, 2019) une notion heuristique en linguistique. Je m'intéresse à des pratiques de l'écrit de scripteurs dits de niveau avancé : on n'est donc ni du côté des premiers apprentissages de l'enfant, étymologiquement celui qui ne parle pas, ni du côté des « profanes » (Paveau & Achard-Bayle, 2008), en termes de littéracie. Le point de départ s'attache à des difficultés à l'écrit comme indiqué, qui peuvent être désignées comme difficultés observables dans les écrits, comme difficultés de l'écrit en tant qu'ordre de réalisation du discours en langue, et, du côté du scripteur, comme difficultés d'écriture ou difficultés rédactionnelles. C'est la construction de l'objet linguistique qui est en cause, dans le fait d'avoir à caractériser ce qui est conçu, en première approche, en termes de difficultés, dans les textes ou dans la production : qu'est-ce qui justifie le sentiment d'un écart face à un texte ou un passage de texte, et fait considérer comme marqués des traits épinglés au rang de « difficultés » ? Peut-on considérer comme des « difficultés » ce qui, pour le scripteur, correspond plutôt au fait que produire du sens (remplir une page blanche) demande à gérer des contraintes (Plane, 2006) ? C'est à l'articulation entre différentes manières de considérer les « difficultés » que les cadres d'analyse convoqués sont mis à l'épreuve. Les inflexions prises par mes recherches m'ont amenée à déplacer la question des difficultés des scripteurs vers leurs écrits et la lecture qui en est faite, pour revenir ensuite aux compétences dans l'écriture. Il s'agit de travailler les problèmes que soulève en linguistique l'analyse d'écrits « hors-normes », en travaillant à partir de ce qui se présente en termes de difficultés et interroge la manière de les surmonter ou d'y remédier. « Entre retour à la normativité la plus traditionnelle et vision irénique d'une écriture sans contraintes, surtout pas

---

<sup>1</sup> Elle peut être nommée formulation ou textualisation (Plane, Alamargot & Lebrave, 2010 : §9), et le terme de processus rédactionnel semble renvoyer tantôt à cette composante spécifique du processus d'écriture, tantôt au processus pris dans son ensemble. Le terme d'encodage (utilisé par Reichler-Béguelin, 1994) semble s'assimiler aujourd'hui aux premières écritures enfantines et concerner le mot ou la phrase (Kervyn, 2021).

morphosyntaxiques » (Doquet, 2012 : 105), la constitution de l'écriture comme objet d'enseignement et d'apprentissage questionne la manière de concevoir l'écriture d'un point de vue linguistique.

## **CORPUS ET ETAPES**

Le « corpus de littératie avancée » représente une étape importante dans ma démarche. Comme nous le soulignons avec M.-P. Jacques, il « s'inscrit dans la continuité d'une pratique qui existe de longue date, celle qui consiste pour les enseignants et formateurs de langue à collecter et utiliser des productions d'apprenants » (Jacques & Rinck, 2017 : § 4 [45]). Il implique un travail de construction et se veut en cela une forme d'aboutissement de travaux sur l'écriture chez des publics de niveau avancé, mais aussi une ressource « pensé[e] en regard des potentialités qu'[elle] offre » (op. cité : § 52).

Ce corpus trouve son origine en 2013 : à partir de mon expérience dans le domaine des littératies universitaires et des écrits professionnels et celle de M.-P. Jacques sur les corpus textuels en linguistique et leur traitement informatique, nous décidons de développer et mettre à disposition un corpus d'écrits en littératie avancée qui serve de ressource pour la description des difficultés propres à ce type de public et pour la formation à l'écrit et la formation de formateurs à l'écrit, basée sur les principes du *teaching with corpora*. Ce corpus réunit des écrits d'étudiants de la licence 1<sup>re</sup> année au master 2<sup>e</sup> année, notamment de futurs enseignants. Plus précisément, deux types de textes sont concernés : des écrits universitaires d'étudiants de différents niveaux et différentes disciplines (mémoires, rapports de stage, fiches de lecture, notes de synthèse, etc.) et des écrits professionnels produits dans le cadre de formations à l'écrit professionnel en France. L'ensemble se compose de 338 textes (plus d'un million de mots) organisés par genres (au moins dix textes correspondant à une même consigne, dans un même contexte institutionnel). Le corpus est diffusé sur le site d'Ortolang<sup>1</sup> dans différents formats (doc, pdf, txt, XML), il est assorti d'un balisage XML conforme aux préconisations de la TEI, dans lequel sont repérées les structures textuelles (découpage en sections, en paragraphes, titres, etc.) et sont insérées des métadonnées (genre de texte, discipline, niveau des étudiants, etc.).

Ses limites sont qu'il reste restreint au niveau des genres concernés et des disciplines représentées. D'autres corpus complémentaires sont donc appelés à se développer, pour l'étude des pratiques propres à telle profession ou à telle discipline universitaire, par exemple. De plus, l'étude de dysfonctionnements récurrents, transversaux à différents publics, genres et sphères d'activité demande à prendre appui sur de grands corpus. Cependant, en tant qu'outils pour la recherche et ressources pour l'enseignement et

---

<sup>1</sup> En ligne : <https://www.ortolang.fr/market/corpora/litteracieavancee>

l'apprentissage, leurs données primaires (les textes) et secondaires (les métadonnées et annotations qui viennent s'y ajouter<sup>1</sup>) risquent toujours de ne pas coïncider exactement avec les besoins d'un terrain spécifique. Ma démarche intègre une réflexion par rapport au fait que

les instruments qui incorporent et rendent opératoires ces classifications des données langagières, [...] portent en eux les incertitudes et les variations de la catégorisation humaine concernant le langage et les langues. (Habert 2005 : § 3.2)

C'est ce qui justifie d'avoir complété les analyses en corpus par l'analyse de la réception des écrits des étudiants, en élaborant avec F. Boch et J. Sorba ([51]) une base de données pour travailler non plus seulement sur les dysfonctionnements dans les écrits des étudiants mais sur la manière dont ils sont décrits, comme je le préciserai au chapitre II.

L'analyse des besoins spécifiques à tel ou tel public peut se concevoir dans un va-et-vient entre des corpus se situant à différentes échelles. La question est ici celle de la « clôture du corpus » (Mayaffre, 2002 : §36) et d'un « corpus de référence » qu'on pourrait définir comme « macro-corpus » (op. cité : § 33) : du point de vue de l'instrumentation des recherches linguistiques est en jeu la visée « d'objectivation de l'intertexte et d'organisation de parcours contrôlés de lecture » (Mayaffre, 2002 : § 36). Avec un « macro-corpus », « l'analyse contextualisée ou co-textualisée de chacun des textes se fera grâce à une navigation interne au corpus et non sur la base de ressources extérieures arbitrairement et subitement convoquées » (op. cité : § 40). Sur le terrain de la formation, l'enseignant en charge d'un cours sur l'écriture à l'université et/ou dans telle discipline en particulier s'interroge sur la manière de définir des lieux d'intervention prioritaires à partir des écrits de ses étudiants et à la lumière des travaux menés dans le champ des littéracies universitaires et avancées.

Mon hypothèse de travail est que la question de ce qui est spécifique à un genre et de ce qui peut être tenu pour transversal aux genres sert à structurer l'analyse des difficultés dans les écrits et les modalités d'accompagnement à l'écriture. C'est une manière de préciser, en les croisant avec les apports du champ des littéracies universitaires et avancées, les propositions de F. Rastier et B. Pincemin (1999) relatives aux parcours interprétatifs, qui mettent en évidence que « les parcours intertextuels, tant génétiques qu'interprétatifs, s'établissent préférentiellement entre textes de même genre » (op. cité : 61) et opèrent à plusieurs niveaux : « entre les textes de la même lignée<sup>2</sup> », « du même genre », et « entre les genres d'un même discours » (op. cité : 59).

Ces propositions fournissent des éléments de cadrage de la démarche du relecteur-correcteur en charge de guider ses étudiants dans la réécriture : le fait qu'il ait des clés de lecture sur les difficultés considérées à l'échelle du discours (les pratiques d'écriture dans

---

<sup>1</sup> Le corpus « fournit des éléments à étudier, mais aussi l'environnement descriptif de ces éléments » (Pincemin, 1999 : 415).

<sup>2</sup> Le texte est défini « comme une "génération" dans une lignée de réécritures » (Rastier & Pincemin, 1999 : 29).



le champ des littéracies universitaires et avancées) peut jouer sur sa manière d'intervenir dans la « lignée » que constituent les réécritures successives. Ma démarche consiste donc à envisager les difficultés des scripteurs et les compétences à travailler sous deux angles, ce qu'elles ont de général et ce qu'elles ont de spécifique, et entre ces deux pôles, plutôt que de réifier des oppositions « fabriquées », selon les termes de B. Habert (2000, en ligne : 10), par exemple entre un genre et un autre. L'enjeu est de cerner ce que sont écrire et savoir écrire à la fois dans des pratiques situées et par un processus d'abstraction qui consiste à les envisager à l'échelle des littéracies universitaires et avancées comme champ.

Mon approche s'inscrit dans la filiation des recherches impliquant l'analyse de corpus linguistiques dans une perspective didactique entendue par rapport au cadre scolaire. Sans les citer tous, je dois beaucoup à ces travaux, en premier lieu ceux de M.-J. Béguelin, pionnière à propos des écrits de lycéens et étudiants ([Reichler]-Béguelin *et al.*, 1988) puis, avec le développement des corpus numériques<sup>1</sup> et à des niveaux antérieurs de la scolarité, ceux de C. Boré, M.-L. Elalouf, M.-N. Roubaud (Boré, 2007, 2010 ; Elalouf & Boré, 2007 ; Boré, Roubaud & Elalouf, 2018 ; Roubaud, 2014), de D. Cogis (2013), de J. David (ex. David & Marin, 2013) et C. Doquet (2011) (David & Doquet, 2016 ; Doquet & David, 2018), de C. Garcia-Debanc (ex. Garcia-Debanc & Bonnemaïson, 2014). Il faut également mettre l'accent sur les travaux portant sur les brouillons et sur les interventions faites par les enseignants sur les écrits des élèves, comme le recommandait R. Balibar (1999), et dont on peut voir des étapes importantes dans les contributions de C. Fabre (1990 ; 2004) et de J.-M. Fournier et l'équipe INRP travaillant sur la « grammaire au collège » (Fournier, 2000). C'est un des objectifs du projet ANR E-Calm (« Écriture : Corpus, Analyses linguistiques, modalisations didactiques »), coordonné par C. Doquet et auquel je participe, que de rassembler, compléter et mettre à disposition des corpus d'écrits d'apprenants du CP à l'université<sup>2</sup>. Les analyses menées viennent documenter l'évolution des compétences rédactionnelles. De plus, la constitution du corpus fournit des principes pour l'analyse et le fait d'associer aux textes des versions successives et des interventions d'enseignants situe le corpus en intertextualité.

Mon parcours se caractérise par deux étapes. C'est du moins en ces termes que ce dossier de synthèse m'amène à le considérer. Dans un premier temps, je me suis centrée sur des écrits de recherche et sur l'écriture de recherche. J'ai adopté deux perspectives : l'une a consisté à travailler sur « l'écriture de recherche en formation » (Reuter, 2004) : des mémoires dans le cadre de la formation universitaire ([1] [6] [19]). L'autre a consisté à travailler sur le discours scientifique à travers le genre de l'article de recherche en sciences humaines, et en lien avec les études de la science ([2] [16] [58]). Je les regroupe parce

---

<sup>1</sup> Dans sa thèse, C. Wolfarth (2019) recense les corpus numériques d'écrits d'apprenants en français.

<sup>2</sup> Dont le « corpus de littératie avancée » que j'ai développé avec M.-P. Jacques fait partie. Le site du projet se trouve à l'adresse suivante : <http://e-calm.huma-num.fr/le-projet/>

qu'elles m'ont permis ensemble de traiter d'écrits universitaires et de la formation universitaire comme formation à et par la recherche, du point de vue de ce qui est attendu des étudiants, et par rapport aux pratiques de référence que constituent celles de la recherche dans le champ des enseignements et apprentissages universitaires. Les regrouper sous le terme d'écrits et d'écriture de recherche est une manière de mettre l'accent sur un processus, celui de la recherche, tel qu'il se réalise en discours, par l'écriture. Il sera question au chapitre I de la dimension épistémique de l'écriture impliquée dans ce processus, c'est-à-dire l'écriture envisagée au cœur des disciplines de l'enseignement supérieur. Les littéracies universitaires se constituent comme champ de recherches autour de cette problématique de l'écriture dans les disciplines, d'où sa spécificité par rapport à l'écriture en contexte scolaire dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage du français. Les littéracies universitaires dans l'espace francophone se situent au point de rencontre entre la didactique de l'écrit et la problématique de l'écrit dans l'enseignement supérieur. Je reviens dans le premier chapitre sur ce cadre de départ de mes travaux et sur la manière dont il a servi de fil conducteur pour construire l'ancrage de ma démarche dans son ensemble, dans le champ des littéracies universitaires et avancées.

Une seconde étape est intervenue, en lien étroit avec mes enseignements. Mes premiers travaux au laboratoire Lidilem s'associent aux recherches qui y sont menées en didactique de l'écriture, d'une part, et sur les écrits scientifiques, d'autre part. Mon recrutement à l'Université Paris Nanterre en 2009 a été l'occasion d'une rencontre, entre la problématique de l'écriture de recherche comme forme universitaire, sur laquelle je travaillais, et l'écriture professionnelle, travaillée par F. Sitri (2015), dans le cadre du projet d'analyse d'écrits de signalement mené à l'initiative d'A. Collinot au Cediscor et par rapport à la problématique de l'écriture des travailleurs sociaux (op. cité : 23 & *sqq.*). J'interviens alors avec elle au sein d'une équipe en charge de la création en 2010 d'un parcours de Master intitulé « Écriture, formation, remédiation », visant à former des rédacteurs professionnels et des formateurs à l'écrit susceptibles d'intervenir dans le monde professionnel. Nous avons notamment développé ensemble un cours de « Pratique des écrits professionnels », qui exigeait de problématiser la notion, de constituer l'écrit professionnel comme objet de la formation universitaire et de s'interroger sur les pratiques de ces écrits dans la formation ([21]). Par ailleurs, à l'initiative de S. de Vogüé, l'Université Paris Ouest Nanterre (au laboratoire Modyco et en collaboration avec le service Comete d'enseignement à distance) commençait à élaborer des tests de positionnement et des modules de formation à l'écrit, et j'ai donc intégré l'équipe. Depuis, ces modules ont continué à être développés et sont aujourd'hui disponibles en ligne, notamment sur le site de l'Université de Montpellier<sup>1</sup>, sous l'impulsion du projet ANR UOH Ecri+<sup>2</sup> qui vise la

---

<sup>1</sup> Sous le titre *J'améliore mon français écrit*. En ligne :

[http://uoh.univ-montp3.fr/j\\_ameliore\\_ma\\_maitrise\\_du\\_francais/portail/](http://uoh.univ-montp3.fr/j_ameliore_ma_maitrise_du_francais/portail/)

<sup>2</sup> <https://ecriplus.fr/>

mutualisation et la mise à disposition de ressources pour l'évaluation, la formation et la certification des étudiants à l'écrit (Clayette, 2021 ; De Luca, De Vogüé, Lefebvre & Sitri, 2022). Ce projet de grande envergure concerne à la fois les politiques d'établissement dans l'enseignement supérieur, pour le déploiement de la formation à l'écrit à l'échelle nationale, et la formation des enseignants en charge des cours d'accompagnement à l'écriture.

Mes problématiques de recherche ont donc connu de nouvelles orientations : d'une part, je suis passée des écrits de recherche au champ des écrits susceptibles d'être pris en charge dans la formation universitaire, notamment les écrits professionnels. D'autre part, l'analyse de difficultés chez les scripteurs s'est déplacée de difficultés propres à l'entrée dans l'écriture de recherche aux difficultés à l'écrit au sens de difficultés à la fois spécifiques à des genres et possiblement transversales à différents genres. Enfin, le fait d'avoir travaillé sur le mémoire comme instrument de la formation professionnelle a servi de levier à une réflexion sur les pratiques entourant les écrits comme pratiques de formation professionnelle à l'université.

Ces nouvelles orientations se sont traduites par mes collaborations à plusieurs numéros de revue :

- sur l'écrit de recherche avec F. Boch (2010) [14], sur l'écrit universitaire avec S. Garnier, F. Sitri et S. de Vogüé (2016) [39], sur la formation aux écrits professionnels avec I. Laborde-Milaa, S. Plane et F. Sitri (2014) [30] ;
- sur les pratiques de l'écrit dans la formation des enseignants avec L. Cadet (2014) [29] et sur les écrits de travail dans la formation professionnelle aux métiers de l'éducation et du social avec F. Lebon et F. Torterat (2019) [49].

Ces questions ont aussi donné lieu à des collaborations avec le Brésil autour des écrits universitaires (Rinck, Boch & Assis Alves, eds, 2015 [34]), de la place à l'université pour les écrits professionnels (Rinck, Quintiliano Guimarães Silva & Assis Alves, eds, 2012 [20]), et des pratiques de l'écrit dans la formation des enseignants (Texeira Lopes & Rinck, eds, 2019 [48]).

S'il est permis de conjecturer sur son devenir, ma trajectoire m'amène, sous l'effet conjugué de mes recherches et de mes enseignements depuis 2012 à l'INSPÉ de Grenoble, à une réflexion sur la formation en didactique de l'écriture chez les futurs enseignants. Les collaborations suivantes en posent quelques jalons : sur les écrits des élèves avec J. David et C. Doquet (2018) [47], sur les pratiques de classe comme pratiques de littéracie et au service de la littéracie avec F. Boch et C. Frier (2021) [55], enfin sur la didactique du français, envisagée sous l'angle de la vulgarisation et de la circulation des discours, dans la formation des enseignants et leur culture professionnelle, avec S. Plane (2021) [56].

Avant d'en venir aux deux chapitres de ce dossier, je voudrais évoquer ce qui ne constitue pas une étape à proprement parler mais un domaine à part dans mes recherches, celui de l'olfaction. J'ai travaillé sur les discours sur les odeurs depuis un contrat de

postdoctorat en 2007-2009. J'ai contribué à des recherches interdisciplinaires et développé une approche linguistique des discours sur les odeurs, dans leurs dimensions énonciative et lexicale, en collaborant avec F. Dufour et G. Petit ([69], [72], [73]<sup>1</sup>). Ces travaux m'amènent à intervenir dans des comités de suivi de thèse ou des projets de l'ordre des sciences cognitives sur la cognition olfactive. Ce passage par un laboratoire de neurosciences m'a confrontée à la problématique de l'interdisciplinarité (sur les thèmes de l'acquisition langagière et de la perception olfactive ([64], [66]) ; sur l'analyse de nuisances olfactives ([63], [67]), du point de vue de la caractérisation physico-chimique de la dispersion des odeurs et des discours de riverains confrontés à une situation de crise sanitaire<sup>2</sup>; sur l'analyse de la capacité d'imagerie mentale ([60], [61], [62]) dans des professions posant la question d'une cognition sensorielle experte : parfumeurs et aromaticiens, cuisiniers, musiciens ([68], [70], [71])).

La linguistique n'était pas seul maître à bord, et c'est à des corpus « vides » que j'ai notamment eu affaire : une série d'énoncés produits en situation expérimentale, par une quinzaine de sujets, en réponse à la question suivante : « Qu'est-ce que l'odeur vous évoque ? » Ces *corpus*, si l'on peut ainsi les qualifier, mettaient en évidence le défaut du dire (« je ne sais pas », « comment dire ? », « ça me dit quelque chose mais ») et la disparité de discours sollicités face à un même mélange odorant : « agrumes », « comme chez ma tante », « je ne sais pas ». L'expérience de recherches dans le domaine de l'olfaction se révèle être, je crois, un détour important, qui a permis d'affermir ma démarche en linguistique, centrée sur les sujets dans la production verbale, et sur la production de sens en discours. En explorant les discours de parfumeurs et d'aromaticiens, j'ai développé une attention particulière au dire « en train de se faire », à la terminologie dans ses flottements, et au « sentiment linguistique » (Petit & Rinck, 2014 [69]) comme composante clé de l'expertise dans un métier confronté à la mise en mots de l'indicible – en somme, à une manière de concevoir le langage, selon laquelle son « objet est sans doute de dire le monde, mais non pas tant de le recouvrir, que de le penser, de construire de la pensée » (de Vogüé, en introduction de Camus, de Vogüé & Sitri, 2020 : § 12).

\*\*\*

Dans ce qui suit, je m'attache à l'ancrage général de ma démarche dans le champ des littéracies universitaires et avancées (chapitre I) et à l'approche linguistique que je développe face à des écrits « hors-normes » (chapitre II).

Le chapitre premier vise à définir écrire et savoir-écrire au prisme de la notion de littéracie et à situer mon approche des littéracies universitaires et avancées en regard de

---

<sup>1</sup> Voir, en annexes, la liste des publications consacrées à l'olfaction.

<sup>2</sup> Termes que l'on travaillait alors hors des enjeux qui leur sont attachés à l'heure où je rédige ce dossier de synthèse.

la diversité des conceptions de l'écriture comme objet d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Je propose ainsi un cadre pour l'analyse de pratiques d'écriture sur la base de textes et de leur contextualisation.

Dans le chapitre second, je précise l'orientation de ma démarche dans le champ des littéracies universitaires et avancées, en proposant d'y voir une linguistique des écrits à l'université et en formation, centrée sur l'analyse de difficultés à l'écrit et sur la manière dont la linguistique permet de s'interroger sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, existantes et à élaborer, pour le développement des compétences littéraciques des scripteurs.

Ce dossier de synthèse vient étayer les problèmes que pose à la linguistique la définition des besoins et l'élaboration de l'offre de formation dans le champ des littéracies universitaires et avancées. Les implications des recherches linguistiques sont pensées du point de vue des questions qu'elles soulèvent, pour l'analyse des difficultés des étudiants et des discours et dispositifs dédiés à leur accompagnement.

# Chapitre I

—

## ANCRAGE DANS LE CHAMP DES LITTÉRACIES

### UNIVERSITAIRES ET AVANCEES

L'objectif de ce premier chapitre est de définir ma démarche du point de vue de sa cohérence d'ensemble, en l'inscrivant dans le champ des littéracies universitaires et avancées. Bien que mes travaux aient porté sur des objets différents (des écrits de recherche, des écrits d'étudiants, des écrits dans la formation professionnelle), ils se situent dans une même perspective : s'interroger sur ce que sont écrire, savoir écrire et apprendre à écrire dans l'enseignement supérieur.

La question de l'écriture comme objet d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur rattache mes recherches au domaine des *littéracies universitaires*. Le terme de *littéracies universitaires* s'est imposé peu à peu en France, dans un contexte de collaborations entre linguistes et didacticiens sur l'écrit à l'université (Delcambre, 2012), pour mettre en avant la spécificité de la problématique des enseignements et apprentissages de l'écrit à ce niveau. L'écrit est abordé en termes épistémiques : les pratiques de lecture et d'écriture sont envisagées en lien avec le fait de penser et apprendre, en l'occurrence dans les disciplines de l'enseignement supérieur.

La dimension épistémique de l'écrit renvoie aux savoirs, à leur construction, à leur appropriation. S'agissant d'écriture, sa dimension épistémique s'associe à l'idée d'une écriture heuristique, et me semble pouvoir être définie dans les termes de J.-C. Chabanne et D. Bucheton :

L'écriture n'est pas seulement un moyen de communication ou de mémorisation, mais aussi un outil psychique qui permet un travail intellectuel spécifique. Écrire oblige en effet à un travail d'élaboration qui n'est pas simplement linguistique : il ne se réduit pas à la mise en mots normée d'un discours préexistant. Écrire, c'est s'orienter vers un destinataire absent et mieux expliciter, ce qui impose de hiérarchiser, condenser ou développer sa pensée. Écrire permet ce travail massif sur la matière du langage qui est travail sur la pensée. (2001 : 3).

Ce chapitre donne comme cadre à mes recherches celui des *littéracies universitaires et avancées*. Le terme de *littéracies avancées* met en avant la nécessité de penser la formation à l'écrit et les pratiques concernées sans se limiter à la formation aux écrits universitaires.

La notion de *littéracie* sert à définir (savoir) lire et écrire et interroge la vision de l'écrit à notre époque, les enjeux et exigences qu'on lui associe et les pratiques qu'on valorise.

Les *littéracies universitaires*, alors qu'elles s'attachent à l'écrit dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur, permettent de mieux comprendre en retour les attentes plus générales entourant les usages et apprentissages de l'écrit. Aux niveaux antérieurs de la scolarité et dans le monde professionnel, les pratiques de l'écrit sont conçues comme le fait pour des sujets scripteurs et lecteurs d'avoir affaire tout au long de leur parcours à de nouvelles littéracies.

Ma démarche contribue à l'analyse des pratiques de l'écrit à l'université, envisagées en termes de formation à et par l'écrit. J'utilise le terme de « pratiques de l'écrit » dans ce chapitre, pour évoquer à la fois les pratiques de lecture et d'écriture, alors que je me centre dans le second chapitre sur l'écriture et les écrits, pour préciser l'approche linguistique que je développe dans le champ des littéracies universitaires et avancées.

Je poursuis deux visées à travers ce premier chapitre. La première est liée à l'orientation prise par mes travaux et à la nécessité de les rattacher à un même projet d'ensemble. Je suis passée des écrits de recherche à la question de la formation par l'écriture à l'université, des écrits de l'université aux écrits professionnels dans la formation universitaire, des difficultés propres à l'écriture de recherche aux difficultés transversales à différents genres. Dans le champ des études sur les pratiques de l'écrit à l'université, mes recherches ont pour objet les pratiques d'écriture d'étudiants et la manière dont on leur fait travailler l'écriture à l'université. La seconde visée du présent chapitre est de définir les pratiques d'écriture qui font l'objet de mes travaux à l'aune de la notion de *littéracies*, comme des pratiques situées, vis-à-vis desquelles les difficultés des étudiants sont à penser en termes d'acculturation à l'écrit.

Je commence par resituer le point de départ de mes travaux : le constat de difficultés à l'écrit et la question de l'acculturation aux pratiques d'écriture à l'université, dans les recherches didactiques sur l'écriture dans l'enseignement supérieur (partie 1). Je développe ensuite la notion de *littéracies*, pour préciser comment lire et écrire, savoir lire et écrire, apprendre à lire et écrire sont conçus dans une société de la littéracie (parties 2 et 3), et comment l'écrit, et l'écriture spécifiquement, se constituent comme objet d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur (partie 4). Je cherche à mettre en évidence de quelles pratiques il est question, et quels objectifs peuvent être assignés à la formation à l'écrit à l'université et à un niveau avancé de compétences (parties 4 et 5). Je définis ainsi ma démarche sous l'angle des pratiques d'écriture concernées et de la manière de les caractériser, en me situant d'un point de vue didactique dans le cadre d'une approche « intégrée » des littéracies universitaires (Pollet, 2021), à l'articulation entre une conception pragmatique de l'écriture et l'outillage linguistique des scripteurs.

## 1. UN POINT DE DEPART : LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Mes recherches à leur point de départ se rattachent à un domaine qui s'identifie comme une *didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur*, et qui va être repensé en termes de *littéracies universitaires*. Je commence par revenir sur ce cadre initial pour mobiliser ensuite la notion de littéracie et travailler sur l'ancrage de mes recherches dans le champ des littéracies universitaires et avancées, autrement dit le cadre dans lequel j'aborde les pratiques d'écriture des étudiants.

Le constat de difficultés liées à l'écriture à l'université est aux fondements de ma démarche, et avec lui la nécessité d'un accompagnement des scripteurs. Les notions d'« auteur » et de « sources » ont constitué deux axes majeurs de mes analyses de l'écriture de recherche, envisagée sous l'angle des textes produits et des pratiques où ils sont en usage.

Mon attention s'est portée d'abord sur les pratiques d'écriture d'étudiants dans le cadre de leur formation universitaire, à travers un genre nommé « rapport de stage », conçu comme un écrit d'initiation à la recherche. L'objectif était d'analyser les difficultés que rencontrent les étudiants, d'une part à partir de leurs textes (les parties théoriques de leur rapport de stage, à deux états de la production), d'autre part à partir d'entretiens (sur leurs représentations du genre, des attentes, d'eux-mêmes en tant que scripteurs et lecteurs). Je me suis centrée sur l'exigence de problématiser, de construire une partie théorique en s'appropriant les connaissances d'un domaine, d'articuler discours propre et discours d'autrui ([1] [6])<sup>1</sup>.

Ce sont ensuite les écrits de recherche experts que j'ai étudiés dans ma thèse : des articles produits par des chercheurs dans le cadre de leur activité professionnelle. L'objectif était de caractériser linguistiquement le genre de l'article de recherche à partir d'un corpus de 220 articles de deux disciplines de sciences humaines, les sciences du langage et les lettres. J'ai travaillé en particulier à une approche énonciative, à partir des marques de subjectivité et de la polyphonie, sur la figure de l'auteur et la gestion des sources (le renvoi au déjà-là) dans le genre de l'article ([2] [3] [5] [13] [18]). J'ai pu alors mettre en perspective les analyses faites sur les écrits des étudiants avec les pratiques de référence que sont celles des chercheurs, et approfondir les problèmes liés à la mise en scène de soi dans les textes d'étudiants entrant dans l'écriture de recherche ([6] [15]), en regard des pratiques expertes ([22]). Je me suis intéressée aussi à la spécificité des articles de recherche produits des doctorants ([11] [17]) et à l'évaluation des textes par les pairs, à partir de propositions de communication soumises pour un colloque ([23] [33]). Cet ensemble de travaux m'a amenée à contribuer au développement de ressources pour la formation à l'écriture de

---

<sup>1</sup> Ces questions font l'objet de nombreux travaux à propos des mémoires professionnels (ex. Delarue-Breton, 2014 ; Dolignier, 2019 ; et, pour une vue synthétique, Delcambre, 2018).



recherche ([28] [38]). Mon propos a également consisté à interroger les attentes universitaires relatives à l'écriture de recherche et la formation à et par l'écriture de recherche, en particulier par rapport aux enjeux de professionnalisation des étudiants ([19]).

C'est à travers des échanges, un héritage, une filiation que s'est faite mon entrée dans la recherche au laboratoire Lidilem. F. Boch et F. Grossmann travaillaient alors sur la citation et les références au discours d'autrui dans des articles de chercheurs et des textes d'étudiants (Boch & Grossmann, 2001, 2002 ; Grossmann 2002). C. Frier (1989) avait consacré sa thèse aux problèmes d'acculturation à l'écrit, F. Boch (1999) aux écrits d'étudiants, sous la direction de M. Dabène qui avait développé la question de l'« adulte et l'écriture » et un modèle de la compétence scripturale (Dabène, 1987, 1991). Son approche socio-didactique visait l'analyse des difficultés de maîtrise de l'écrit à partir du contexte social des situations d'enseignement et d'apprentissage (démarche ascendante), pour éclairer alors les aides à apporter (démarche descendante) (Dabène, 1996). Je suivais les cours de C. Barré de Miniac sur la notion de rapport à l'écriture (Barré de Miniac, 2002a) et ceux de V. Lucci sur les écrits dans la ville. La notion de littéracie faisait son apparition en France dans quelques titres de colloques et de publications.

C'était surtout l'époque de réflexions sur la formation des adultes à l'écriture dans le cadre spécifique de l'université. Une *didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur* se profilait, en particulier autour des équipes « Interaction verbale écriture lecture » (IVEL) du laboratoire Lidilem à Grenoble et « Théorie et didactique de la lecture-écriture » (Theodile) à Lille, équipe d'accueil créée en 1993, puis devenue en 2008 une équipe interne du Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (Cirel). En attestent quelques parutions pionnières : *La didactique du français dans l'enseignement supérieur* (Fintz ed., 1998), *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur, Lidil*, 17 (Dabène & Reuter, eds, 1998), suivis de *Pour une didactique des discours universitaires* (Pollet, 2001), *L'écrit dans l'enseignement supérieur, Enjeux*, 53 et 54 (Pollet & Boch, eds, 2002) et *Lire-écrire dans le supérieur, Spirale*, 29 (Delcambre et Jovenet, eds, 2002).

C'est sur cet arrière-plan que, la notion de littéracie s'imposant progressivement dans l'espace francophone européen des recherches en éducation, les travaux menés sur les pratiques de l'écrit à l'université sont lus comme des contributions au champ des littéracies universitaires.

Sans revenir sur le détail des travaux menés alors dans ce cadre, il est utile d'en retenir quelques caractéristiques : ils ont jalonné mon parcours et sont au cœur du champ des littéracies universitaires tel que je l'aborde. La didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur se donne comme objet de « *répondre aux problèmes de construction de savoirs via l'écrit que rencontrent les étudiants* » (Delcambre et Jovenet, 2002 : 3). L'enjeu pour les

étudiants est de l'ordre de l'acculturation aux discours universitaires, laquelle implique un accompagnement.

Le constat des difficultés des étudiants contredit l'idée que le savoir lire-et-écrire est abouti lorsqu'ils entrent à l'université. Ces difficultés ne relèvent pas seulement de la maîtrise du français écrit ni d'habiletés techniques pour insérer une citation par exemple. Elles touchent à des compétences langagières et au rapport au savoir. Il s'agit pour eux de passer d'un modèle d'assimilation des savoirs à une activité d'appropriation, et d'un modèle de restitution des savoirs dans l'écrit à un modèle de réflexion par l'écrit ("*knowledge transforming*", Scardamalia & Bereiter, 1987). L'écriture est pensée comme un lieu de tensions, notamment en termes d'obstacles à l'écriture de recherche (Reuter, 1998). Les études menées tiennent compte des représentations des étudiants et attachent un intérêt particulier au fait d'écrire à partir de sources et de trouver sa propre voix.

Une notion cruciale est mise en avant dès le départ dans les travaux sur les pratiques de l'écrit à l'université. Il s'agit de la notion, désormais bien établie en didactique, d'acculturation à l'écrit. Si l'écrit suppose un apprentissage, donc la mise en place de conditions qui y soient favorables par l'enseignement, c'est en termes d'acculturation qu'il faut penser ces apprentissages. L'idée est que le développement de compétences de lecture et d'écriture ne se limite pas à l'acquisition de codes, de conventions, de micro-habiletés et que, réciproquement, les difficultés des scripteurs ne peuvent être conçues uniquement sous cet angle-là.

Chez M. Dabène (1991), la notion va de pair avec l'analyse de l'ordre scriptural comme ordre langagier spécifique.

L'entrée réussie dans l'univers langagier du scriptural suppose une véritable acculturation notamment en termes de décontextualisation des pratiques langagières vernaculaires. Dans cette perspective, il ne s'agit plus seulement de l'accès à un code très normé, pour des raisons jamais explicitées autrement que les exigences d'une belle langue, mais d'une autre façon de vivre sa propre langue. (Dabène, 1991 : 20)

M.-C. Pollet (2001) intitule un de ses chapitres « une autre manière d'aider les étudiants : l'acculturation aux discours universitaires ». Elle souligne, elle aussi, que l'acculturation en tant que modèle didactique d'accompagnement des étudiants implique une approche pragmatique en linguistique : « la dimension pragmatique considèrera le contexte, tant linguistique qu'extra-linguistique, dans lequel sont émis des propos, les locuteurs et les effets du discours » (Pollet, 2001 : 9). L'accent est mis sur les usages « au sein et en fonction de leurs conditions de production » (op. cité : 8). C'est la notion de discours et au sens, écrit-elle, de « mise en fonctionnement effective [des expressions de la langue] par des sujets dans des situations de communication<sup>1</sup> (op. cité : 25) qui sert de cadre à l'analyse des difficultés des étudiants.

---

<sup>1</sup> Dans le titre de l'ouvrage, il est question du « système de communication à l'université ».

Ainsi, comme le notent I. Delcambre et D. Lahanier :

Aujourd'hui les difficultés d'écriture sont plus souvent pensées en termes de relations aux contextes dans lesquels les étudiants écrivent, voire en termes de modes d'entrée dans des univers culturels nouveaux (2010 : 5)

Cette approche modifie donc fondamentalement l'analyse des besoins : elle va exiger une contextualisation des pratiques de lecture et d'écriture et de ce qui se présente en première approche comme une difficulté des étudiants, pour aller vers l'analyse des « difficultés réelles » (Pollet, 2001 : 8) ([50]). Pour reprendre l'exemple évoqué plus haut, face au constat de difficultés entourant les usages de la citation, il faut donc s'interroger sur les attentes et sur les formes et fonctions de la citation dans les écrits universitaires, analyser les pratiques expertes de référence, comprendre du point de vue des étudiants ce qui fait obstacle ([19]).

Une approche en termes d'acculturation met au cœur de ses préoccupations le sujet scripteur-lecteur, ses représentations ou mieux, son rapport à l'écrit, pour insister sur le fait qu'il n'est pas récepteur mais acteur d'un processus. C'est un sujet analysé par la psychologie culturelle et par la sociologie. Il est pris dans des interactions sociales et ce sont ses expériences, ses difficultés, ses prises de conscience, ses apprentissages qui fondent le pari didactique : les aides à apporter sont pensées en termes d'accompagnement, parfois aussi de médiations.

L'accent est mis alors sur les ruptures ou décalages qui interviennent pour l'étudiant, confronté à de nouvelles pratiques de l'écrit. Plus fondamentalement peut-être, c'est surtout un problème de familiarité ou de distance qui est en jeu, me semble-t-il, avec la notion d'acculturation. À la manière de ce que l'on nomme « entrée dans l'écrit » chez le jeune enfant, il est question d'entrée dans l'écrit universitaire et dans l'écriture de recherche. Il s'agit d'envisager l'entrée dans un univers culturel, celui des pratiques de l'écrit à l'université, dans les disciplines universitaires, dans l'activité de recherche.

Dans le cadre des premiers apprentissages du lire-écrire, l'acculturation à l'écrit est définie comme :

le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : elle vise notamment à faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite (les maîtres parlent à ce sujet de construction d'un « statut » ou d'une « posture » de lecteur). Ce processus d'acculturation permet l'acquisition de nouveaux savoirs, de nouvelles attitudes et de nouveaux usages qui dépassent amplement les seuls apprentissages linguistiques. (Goigoux ed., 2016 : 39)

Comme le terme d'appropriation, celui d'acculturation implique un contact, une rencontre, et peut être compris selon un double mouvement :

c'est, en même temps, entrer dans le monde de l'écrit, le découvrir, le fréquenter et le pratiquer (dimension pragmatique) et le faire entrer en soi, le faire sien, le transformer en attitudes, en modes de pensée et en dispositions réflexives personnelles (dimension psychique). (Chauveau, 2011, p. 156 ; cité dans Goigoux, ed., 2016 : 39)

Chez les étudiants, l'écrit est conçu comme mode d'accès aux savoirs (Dabène et Reuter, eds, 1998). Il s'agit pour eux de se familiariser progressivement avec les pratiques en usage et de se les approprier, de construire des savoirs dans les disciplines de l'enseignement supérieur et de développer leur réflexion dans leurs écrits. Leur acculturation aux usages épistémiques de l'écrit engage une « transformation du rapport à l'écrit » (Laffont-Terranova, 2014 : 153) et du rapport au savoir (Delarue-Breton, 2016, chap 5).

Le lien entre écrits et savoirs est au cœur des analyses didactiques sur l'écrit à l'université, de même que chez J. Bernardin (1997) qui explore comment les enfants entrent dans la culture écrite, découvrent ses usages, manient des écrits, tout au long de leur première année d'école élémentaire, en classe de CP. C'est aussi le rapport au savoir qui se trouve impliqué et dont l'auteur traite dans sa double dimension épistémique et identitaire. À partir de la question « comment les enfants font-ils pour apprendre ? » (op. cité : 16), il montre comment l'enfant se trouve aussi transformé par les savoirs. L'auteur met l'accent sur « les pouvoirs nouveaux de compréhension et d'action qu'ils permettent sur le réel » (op. cité : 220), ce à quoi, on le verra, les approches de la littéracie et des littéracies universitaires font écho. L'auteur défend ainsi « une approche anthropologique du savoir » (op. cité : 219) : il s'agit de « faire vivre le savoir comme aventure humaine » (*ibid.*), en mettant l'accent sur sa valeur opératoire, formative et émancipatrice dans l'espace scolaire, et pas seulement sur la « valeur d'échange (pour 'passer dans la classe supérieure', pouvoir prétendre au 'bon métier') ». C'est donc aussi la question du sens des apprentissages qui est en jeu quand il est question d'acculturation aux pratiques scolaires et universitaires de l'écrit.

\*\*\*

Ces précisions sur le contexte dans lequel mon parcours a débuté me semblent importantes : on y voit déjà les éléments qui sont au cœur de l'analyse des pratiques de l'écrit en termes de littéracies et en particulier dans le champ des littéracies universitaires. C'est donc en quelque sorte à un cheminement à rebours que je procède : faire le point sur des notions qui sont apparues plus tard dans mes travaux, celles de littéracies, de littéracies universitaires et de littéracies avancées est une manière de préciser l'ancrage de mes travaux, le cadre dans lequel penser les pratiques d'écriture.

## **2. LA NOTION DE LITTERACIE**

Les travaux que j'ai menés portent sur les écrits universitaires à travers trois axes : les écrits de chercheurs, les écrits d'étudiants, les écrits dans la formation professionnelle. Je revisite ces travaux avec une notion qui y est apparue progressivement, celle de littéracie. C'est un ancrage qui mérite d'être sondé et explicité. Si les termes de littéracies universitaires et de littéracies avancées fournissent une étiquette commode, ils me

permettent aussi de préciser l'intérêt de la notion de littéracie pour aborder des pratiques de l'écrit et donner un cadre à leur analyse linguistique.

## 2.1. Un emprunt

L'import de la notion de littéracie est une histoire faite de passeurs, d'opérations de traduction, de repérage de décalages, de recherche d'ajustements. Il doit beaucoup aux conférences et publications qui marquent l'adoption progressive de la notion, dans les sciences du langage en France, au tournant des années 2000 (Barré De Miniac 2002b, 2003a, 2003b ; Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl, eds., 2004 ; Fijalkow & Vogler, 2000 ; Fraenkel & Mbodj, 2006 ; Grossmann, 1999 ; Privat & Kara, 2006 ; Reuter, 2003).

L'orthographe francisée du terme anglais *literacy* a été souvent commentée et connaît aujourd'hui encore des variations. La marque de l'appartenance à la famille de mots (*lettre*) s'est stabilisée (malgré quelques réserves, comme éviter les gémées des néologismes ou maintenir le statut d'emprunt pour éviter les confusions avec *littérature*). Le suffixe connaît deux variantes, en *-tie* avec comme dérivé adjectival *littératien*, en *-cie* avec comme dérivés *littéracié*, *littéracique*. Ces dérivés attestent du fait que l'adoption est aujourd'hui bien établie. C'est l'orthographe *littéracie* que j'ai choisi de retenir, car elle me semble plus fréquente en France à l'heure actuelle<sup>1</sup>. Le « corpus de littératie avancée » que nous avons développé avec M.-P. Jacques marque une étape antérieure à ce choix ([45]). La notion de littéracie a été importée sans celle d'*illiteracy*. En français, le terme d'*illettrisme* ne disparaît pas, mais d'autres formulations apparaissent quand il est question de problèmes d'apprentissages : par exemple, « apprenants en difficultés en littéracie », « publics peu compétents en littéracie », « publics faiblement littéraciés ».

L'Office québécois de la langue française reconnaît le terme de *littératie* comme acceptable malgré son statut d'emprunt à l'anglais « parce qu'il est employé depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et qu'il est légitimé en français, au Québec et ailleurs en francophonie, notamment chez les spécialistes du domaine de l'éducation<sup>2</sup> ». En France, c'est le terme *illettrisme* qui est recommandé officiellement par la Commission d'enrichissement de la langue française depuis 2017. *Littérisme* (d'abord adopté en 2005) et *lettrure* sont également attestés<sup>3</sup>.

L'intérêt français pour la notion intervient dans des recherches touchant à l'éducation au tournant des années 2000, dans un contexte où les discours foisonnants sur l'illettrisme en avaient fait une catégorie fourre-tout (Barré-De Miniac, 2002b, 2003a ; Frier, 1989 ; Lahire, 1999). Le terme vient combler un manque : *illettrisme* n'a pas d'antonyme positif

---

<sup>1</sup> Je conserve *littératie* dans les citations de textes adoptant cette orthographe.

<sup>2</sup> <http://www.oqlf.gouv.qc.ca>

<sup>3</sup> <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Developper-et-enrichir-la-langue-francaise/La-Commission-d-enrichissement-de-la-langue-francaise>

autre que le *non-illettrisme*. En désignant « le versant positif de ce que le terme d'illettrisme désigne en négatif » (Barré-De Miniac, 2003a : 111), la littéracie doit permettre de dépasser une opposition binaire et renouveler la manière de penser le savoir lire et écrire.

Jugée floue, labile, polysémique, ouverte, la notion est par ailleurs suspectée de représenter un « effet de mode » selon M. Hébert et M. Lépine (2013). Leur étude des « principales définitions de notion de littératie en francophonie » se fonde sur une recension des articles parus entre 1985 et 2011 au Québec, en Belgique et en France. Elle permet d'identifier les « valeurs ajoutées que leurs auteurs accordent à la notion et en quoi elle se distingue du savoir lire-écrire de base ». Cette étude se situe à une étape charnière : l'appropriation de la notion dans les recherches didactiques francophones ; un décloisonnement possible par rapport à ses approches en contexte anglo-saxon ; une institutionnalisation marquée par les grandes enquêtes internationales sur la littéracie et le développement du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Absente des curriculums scolaires des principaux pays de la francophonie en 2012 (Hébert et Lépine, op. cité), la littéracie apparaît en 2021 en France dans les évaluations nationales des élèves en première année de Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP<sup>1</sup>).

## 2.2. (Savoir) lire et écrire dans une société de la littéracie<sup>2</sup>

À un premier niveau, la littéracie définit le savoir lire-et-écrire comme des compétences, des savoir-faire, des habiletés (en anglais, *literacy skills*). À un second niveau, la notion met l'accent sur ce à quoi ouvrent le lire et l'écrire, ce qui se joue à travers la lecture et l'écriture, ce que savoir lire et écrire permet.

Du côté des chercheurs qui ont travaillé cette notion, il faut retenir d'abord l'idée qu'il ne s'agit pas « seulement » de savoir lire et écrire – “*Literacy is not simply how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use*” (Scribner & Cole, 1981 : 236) – et qu'une approche fonctionnelle est mise en avant :

[elle] désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. (Jaffré, 2004 : 31)

L'approche du savoir lire-et-écrire en termes de littéracie consiste donc à adopter une vision des compétences en acte, dans des usages, « au service de pratiques » dans la citation ci-dessus. La notion de compétences gagne en épaisseur dans deux directions : (i)

---

<sup>1</sup> Source Eduscol : <https://eduscol.education.fr/1501/tests-de-positionnement-de-seconde-et-de-cap>. Les tests d'entrée en seconde interviennent à partir de 2018 et à partir de 2020 en CAP.

<sup>2</sup> Je reprends le titre « savoir lire et écrire dans une société donnée » (Barré-De Miniac, 2003a).

du fait que les compétences sont à la fois “*what people know and what they do with what they know*” ; et (ii) du fait de la diversité des contextes où ces compétences s’exercent.

La définition, largement répandue, donnée par l’OCDE en 2000 est :

l’aptitude à comprendre et à utiliser l’information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d’atteindre des buts personnels et d’étendre ses connaissances et ses capacités. (OCDE, 2000 : X)

En 2013, l’OCDE fait intervenir la littéracie comme une composante centrale dans l’étude des *Adult Skills* où elle est définie “*as the ability to understand, evaluate, use and engage with written texts to participate in society, achieve one’s goals, and develop one’s knowledge and potential*” (OECD, 2013). La manière dont les grands organismes internationaux tels que l’OCDE ou l’UNESCO se saisissent de la notion me semble importante pour voir comment elle s’institutionnalise et pour en cerner les enjeux : comment se définit le savoir lire-et-écrire aujourd’hui, dans ce que l’on peut appeler une société du document, une société de la connaissance, une société de la littéracie ? Une forme de circularité apparaît, car la littéracie est traitée en termes de bénéfices escomptés : elle s’envisage comme une clé ouvrant à des perspectives qui lui donnent en retour le statut de sésame.

La littéracie a d’abord représenté une autre manière de nommer l’alphabétisation. Les définitions de l’OCDE citées ci-dessus restent proches de ce qu’énonçait l’UNESCO en 1975 à propos de l’alphabétisme fonctionnel.

Est fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d’exercer toutes les activités pour lesquelles l’alphabétisation est nécessaire dans l’intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté [et vice-versa]. (UNESCO, 1975, cité dans UNESCO, 2008 : 17).

Et l’on voit cet emploi d’un mot pour l’autre dans un paragraphe intitulé « définition de la littératie » en 2003 :

L’alphabétisme est la capacité d’identifier, de comprendre, d’interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant des matériels imprimés et écrits associés à des contextes variables. Il suppose une continuité de l’apprentissage pour permettre aux individus d’atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière. (Définition de la **littératie** convenue lors d’une réunion organisée en juin 2003 par l’Institut pour l’éducation de l’UNESCO, la Section de l’éducation de base de l’UNESCO et l’ISU). (UNESCO, 2008 : 26) (Je souligne).

R. Pierre évoque le parcours hésitant qui a amené à la généralisation de ce terme du côté des organismes internationaux (1994, 2003). Elle défend l’idée que changer de nom est important pour changer de regard. Selon elle, le déplacement qui s’opère fait passer de la question du code écrit à la question du sens. Malgré la continuité des définitions données, elles sont marquées dans un premier temps par une vision « restreinte » des

compétences (maîtriser le code écrit permettant de lire et d'écrire) et évoluent vers une vision « élargie », d'ordre communicationnel ou pragmatique (faire usage du lire-écrire dans une diversité de pratiques).

Cette vision élargie se heurte aux difficultés de mesure de la littéracie dans les enquêtes internationales. Quelles tâches et quels indicateurs retenir, pour satisfaire à cette définition et la rendre opératoire ? Les évaluations restent souvent centrées sur le versant de la réception (lecture-compréhension). Concernant le versant de la production écrite, même une tâche comme l'encodage de mots dictés est « extrêmement rare » (Blondel *et al.*, 2016 : 38) : les obstacles sont « la comparabilité des performances dans des systèmes d'écriture différents et la détermination du degré de difficulté d'un mot » (*ibid.*). La thèse de C. Blondel (2020), que j'ai co-encadrée avec C. Brissaud, prend comme point de départ une épreuve de ce type dans le cadre d'un module de l'enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ)<sup>1</sup> menée en France auprès de personnes évaluées comme étant « en difficulté avec l'écrit ». Elle montre en particulier les problèmes que posent la conception de la dictée, sa passation, la transcription et le codage des écrits manuscrits produits par les enquêtés. Elle ouvre des pistes sur la manière de tester et d'analyser plus finement les compétences d'écriture en regard des apports de la linguistique, sur le choix des items dictés et l'adoption de critères phonographiques et orthographiques pour analyser les graphies produites (Blondel, 2020 ; ([41], [52])). Cependant, on est loin de mesures compatibles avec la vision élargie que la notion de littéracie entend porter.

À travers les reformulations des termes (*alphabétisation, littéracie*) et leurs définitions, la dimension fonctionnelle du savoir lire-et-écrire reste une constante. Mais elle peut recevoir de multiples interprétations : faire fonctionner le code écrit par le fait de lire et d'écrire ; miser sur des savoirs fonctionnels d'ordre minimal (il est question de « textes simples », « de la vie courante ») ; envisager un ensemble d'usages de l'écrit qui vont de ceux de l'ordre du b.a-ba aux usages dits épistémiques ou de haut niveau, et les fonctions de ces usages, comme s'informer, communiquer, apprendre. Dans la littérature extrêmement abondante sur la notion, il est très souvent question de l'« information écrite » et de la capacité à l'« utiliser », ce qui fait suspecter une vision mécaniste. Les discours sur les effets de la littéracie semblent parfois confiner à l'utilitarisme (par ex., dans le domaine de l'*Health Literacy*, le problème de la survie<sup>2</sup>) alors même qu'est mise en avant l'idée que la notion ne se restreint pas à une vision strictement utilitaire<sup>3</sup>. Elle se veut

---

<sup>1</sup> De l'Institut National de la Statistique et de la Science Economique (INSEE).

<sup>2</sup> Il ne s'agit donc plus seulement de survie dans le monde de l'écrit permise par un bagage minimal.

<sup>3</sup> "The impact of skills goes far beyond earnings and employment. In all countries, individuals with lower *proficiency* in literacy are more likely than those with better literacy skills to report poor health, to believe that they have little impact on political processes, and not to participate in associative or volunteer activities" (OECD, 2013 : 3).



porteuse d'enjeux plus large que lire et écrire, de l'ordre du penser et de l'agir. Le scripteur-lecteur est envisagé dans une visée émancipatrice et en tant que citoyen.

Comme le veut l'expression attribuée à P. Freire, "*Reading the Word, Reading the World*" (Freire, 1985), la littéracie correspond à l'idée que les pratiques de lire et écrire développent une compréhension du monde (ou "*an understanding of*" tel ou tel domaine de connaissance) :

le mot « *literate* » (lettré) signifiait « avoir des lettres » ou, de façon plus générale, « instruit, érudit ». Ce n'est que depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle qu'il en est venu aussi à se rapporter aux capacités de lire et d'écrire un texte tout en conservant sa signification plus large d'être « bien renseigné ou de disposer de solides connaissances dans un ou des domaines particuliers ». (UNESCO, 2008 : 10)

La littéracie touche au développement culturel et intellectuel. L'accent est mis sur le lire et écrire pour apprendre et comprendre. C'est également ce que met en avant E. Nonnon (2012), à propos de la lecture :

Ce qu'on appelle la littératie ne se définit ni comme une simple maîtrise technique des compétences de lecture et d'écriture, ni comme un ensemble de dispositions lettrées, qui identifierait le développement des pratiques de lecture à la seule approche littéraire. Elle suppose de construire un rapport au monde, aux savoirs, aux ressources écrites, pour devenir capable d'élaborer et de transférer des connaissances à partir d'usages diversifiés de supports et de modalités différentes de lecture. La pratique des textes et de l'écriture s'inscrit alors dans un ensemble de conduites discursives, cognitives, sociales qui en font un outil pour interpréter le monde, élargir et structurer l'expérience, s'approprier des savoirs. (Nonnon, 2012 : § 1)

La littéracie ne s'assimile pas à une vision « lettrée » : elle ne restreint pas les pratiques de l'écrit à des pratiques lettrées, mais vise la diversité des pratiques et des compétences en acte.

La notion invite aussi à considérer les représentations associées à l'écrit, les valeurs attachées à ses usages. Elle fait ainsi apparaître que différentes cultures de l'écrit interviennent dans l'histoire<sup>1</sup> et même « dans une société donnée », pour reprendre les termes de C. Barré de Miniac (2003b). Définir les compétences requises ou souhaitables, définir ce que lire et écrire apportent à la personne et à la société, c'est adopter un point de vue qui est construit, situé.

Selon G. Painchaud (1992), si, comme on l'a dit, définir le savoir lire et écrire aujourd'hui oblige à un cadre de pensée qui va au-delà de celui de l'alphabétisation, c'est pour intégrer en particulier « les usages de l'écrit les plus exigeants sur le plan cognitif » (1992 : 56). La manière de nommer les usages les hiérarchise et les réifie : que signifie l'exigence cognitive ? De quel scripteur parle-t-on à propos des usages « les plus exigeants » ?

---

<sup>1</sup> Le médiéviste H. Grundmann (1958) retrace l'histoire des termes *litteratus-illiteratus* pour analyser l'évolution des conceptions. Il montre ainsi « l'ambiguïté constitutive des termes qui désignent tout à la fois des savoir-faire spécifiques (lire et écrire) mais aussi des connaissances linguistiques (savoir le latin) et surtout l'appartenance à une culture, celle des clercs » (Fraenkel et Mbodj, 2006 : § 10).

Une tension se fait jour : on peut considérer d'une part que la conception du savoir lire-écrire s'élargit, mais d'autre part aussi que les exigences s'élèvent. Il est question d'un « réhaussement des standards » (Pierre, 1994 : 281), de « hausse régulière » ([55]) et d'« ambitions exigeantes » : les « exigences littératiées de la société actuelle » (Delarue-Breton & Bautier, 2019 : § 15). La notion de littéracie peut donc perpétuer une dichotomie entre une littéracie restreinte à des compétences minimales et une littéracie élargie à des compétences étendues, visant des usages de plus en plus complexes et diversifiés. Elle permet cependant de faire bouger les lignes : le contexte dans lequel se définissent les normes, les exigences, les attentes sociales relatives aux usages de l'écrit évolue.

### **2.3. Écrits fonctionnels, littéraires, ordinaires et scolaires**

Quand on envisage le lire-écrire en termes de littéracie, on ne considère plus seulement l'écrit en lui-même mais des compétences en jeu dans une diversité de contextes, des pratiques impliquant du code et du sens, des effets sur l'individu et dans la société. La notion semble avoir des affinités avec une vision fonctionnelle de l'écrit mais elle oblige finalement à dépasser les « dichotomies trop simplistes qui opposent, par exemple, les textes "fonctionnels" aux textes "non fonctionnels", ou encore les textes "littéraires" et "non littéraires" » (Grossmann, 1999). Elle présente

l'intérêt de ne pas entériner a priori le clivage entre « textes ordinaires » et « textes extraordinaires » (par exemple littéraires) en postulant l'existence d'une compétence large, progressivement acquise, qui se fonderait sur des pratiques diversifiées. (op. cité : 142)

#### ***Écrits littéraires***

J.-L. Chiss voit une certaine « résistance » (2008) à la notion de littéracie, qu'il analyse comme le fait d'un « ethnocentrisme lettré » :

La « résistance » à la littératie provient essentiellement des tenants de la culture des Lettres qui en critiquent les aspects « fonctionnels », « techniques », les « savoir-faire de la vie quotidienne » (équivalent de « literacy » dans les enquêtes internationales) ne faisant pas plus recette dans ces milieux que la culture scientifique et technique. (2008 : § 12)

G. Mauger et C. F. Poliak précisent à quoi correspond l'« ethnocentrisme lettré » à propos des « usages sociaux de la lecture » :

lecture de divertissement (lire « pour s'évader »), lecture didactique (« lire pour apprendre ») et lecture de salut (« lire pour se parfaire »), toutes irréductibles à la lecture esthète (« lire pour lire »). Usages ordinaires de la culture écrite engendrés par sa diffusion élargie [...]. Usages disqualifiés par les détenteurs de la légitimité culturelle, qui les apprécient à l'aune de la lecture esthète. L'idée même que la lecture puisse être fonctionnelle, servir à quelque chose, qu'il s'agisse d'évasion, d'apprentissage ou même de salut culturel, suffit en effet à discréditer ces lectures. (1998 : 3)

Les valeurs portées par la littéracie lui donnent ses lettres de noblesse dans une société qui s'en réclame ; mais face au prestige des Belles-Lettres auquel elle succède, la littéracie correspond à une vision qui peut être qualifiée de fonctionnelle par la négative.

On voit ainsi apparaître des rapports de force dans la manière de concevoir les pratiques de l'écrit. Pour E. Nonnon, on a affaire à « une hiérarchie qui valorise de façon univoque la réception lettrée de la littérature, en méconnaissant tant la complexité des usages d'écrits non littéraires que la variété d'usages de textes littéraires » (2012 : § 2).

En effet, les pratiques littéraires peuvent elles-mêmes être conçues de manière « fonctionnelle », comme pouvant « servir à quelque chose » si l'on reprend les propos de F. Mauger et C. F. Polliak cités ci-dessus. La lecture « esthète » qui y est évoquée est une « idée de la littérature » (Gefen, 2021), une manière de l'envisager, et d'autres approches existent. Ainsi, dans le numéro de la revue *Esprit* consacré aux « Politiques de la littérature », A. Dujin et A. Gefen formulent les propos introductifs en ces termes :

Nos attentes à l'égard de la littérature ont changé. Autant qu'une expérience esthétique, nous y cherchons aujourd'hui des ressources pour comprendre le monde contemporain, voire pour le transformer. (2021 : § 1)

S'il faut voir dans cette nouvelle « approche de la littérature » un « tournant », les auteurs précisent aussi qu'« un désaccord de fond porte sur le regard posé sur cette évolution ». À la « puissance politique de l'imagination » est opposée « la fin d'une littérature autonome » ou la « dilution dans le journalisme ou l'atelier d'écriture », pour ne reprendre que quelques extraits (*ibid.*).

Que la littérature soit en prise avec le monde n'a rien de nouveau, si l'on pense au siècle des Lumières par exemple. Traiter de l'« idée » de littérature, c'est mettre l'accent sur les fonctions et valeurs qu'on lui attribue et sur la manière dont on définit ce qui en relève, autrement dit son « territoire » (Gefen, 2021). Les débats opposent une vision traçant une ligne de partage et maintenant la littérature à part des autres pratiques de l'écrit et une vision soulignant l'évolution des conceptions actuelles, y compris celles de lecteurs érudits ou informés : cette vision semble marquée par la vision de l'écrit attachée à la notion de littéracie, elle permet d'envisager une continuité entre une approche plus naïve et une approche plus savante des textes littéraires et promeut une conception pragmatique de l'écrit, littéraire y compris, comme lieu où penser et agir sur le monde.

Dans le champ de la didactique du français, E. Nonnon (2012) développe une réflexion très stimulante sur la dimension épistémique des écrits de fiction : « il ne s'agit pas de voir dans la littérature une forme de connaissance supérieure en soi », ni « de nier les différences entre connaissance scientifique et fiction » (§ 33). Mais face au poids du discours littéraire en didactique du français, le risque est selon elle de « laiss[er] de côté les dimensions pragmatiques, documentaires et épistémiques de la lecture » (§ 3) :

L'accent mis de façon univoque sur l'expérience subjective du lecteur dans la fiction, la gratuité de la « lecture-plaisir », la valeur esthétique des textes peut amener à minorer tant la part des connaissances sur le monde qui intervient dans la compréhension et l'adhésion aux univers de fiction, que les modes de lecture qui cherchent à travers les textes fictionnels à accroître des connaissances sur le monde. Cette valorisation s'accompagne souvent d'une vision plutôt réductrice de ce qui se joue dans d'autres modes de lecture, finalisés par la recherche de solutions à des problèmes ou de réponse à des questions, par le désir de devenir compétent et de maîtriser des pratiques, de connaître d'autres milieux. Or la lecture d'écrits dits fonctionnels, qu'ils soient imprimés ou numériques, peut mettre en jeu des processus complexes, un véritable investissement épistémique, et elle est loin de se réduire à des usages immédiatement utilitaires. (*ibid.*)

L'idée est donc d'aller au-delà du focus sur une lecture lettrée, qui exclut de son champ certains modes de lecture ordinaire des textes littéraires tout autant que d'autres types de textes. Il s'agit de reconsidérer les lignes de partage entre pratiques valorisées et pratiques minorées voire discréditées, et ce faisant aussi les compétences à l'œuvre.

### ***Écrits ordinaires***

Réciproquement, c'est à partir des écrits dits ordinaires qu'a été remise en question, dans les années 1980, la coupure entre textes littéraires et non littéraires. On peut citer à ce propos les travaux sur les journaux intimes (par ex. Allam, 1996) et sur les pratiques d'écriture autobiographique plus seulement chez les écrivains<sup>1</sup>. M.-C. Penloup (2000) analyse comme une « tentation du littéraire » le rapport à l'écriture littéraire chez des scripteurs ordinaires.

L'approche socio-didactique de M. Dabène s'inscrit dans cette perspective d'analyse des usages effectifs de l'écrit. Il développe une approche empirique de la compétence scripturale (1985a), en particulier face aux « écarts entre normes de référence dont l'institution scolaire est la gardienne et les pratiques réelles, largement méconnues » (1985b : 43). Il propose d'envisager cette compétence sous l'angle d'un continuum, a contrario des « frontières intériorisées par le sens commun » (1991 : 9). On voit donc chez M. Dabène une volonté de considérer les usages pris dans leur diversité pour cerner les compétences en acte, tout en identifiant les valeurs qui leur sont associées, les « frontières » dans lesquelles leur vision est prise.

M. Dabène s'intéresse à ce qu'il qualifie d'« écrits (extra)ordinaires » (1990) : « ordinaires, ils le sont en ce sens qu'ils ne relèvent pas d'une production légitimée par la tradition. (Extra)ordinaires ils le sont, dans le même temps, par l'utilisation d'un mode d'existence de la langue » (Dabène, 1991 : 14). Autrement dit, l'idée est que « l'écrit est

---

<sup>1</sup> Lejeune, 1989. C'est un domaine auquel j'ai eu l'occasion de m'initier en co-organisant à l'Université Paris Ouest Nanterre un colloque intitulé *Récits de vie, maladie, fin de vie*, à partir du dispositif d'« autobiographie pour des personnes gravement malades » expérimenté dans le service d'oncologie-hématologie du Centre Hospitalier de Chartres, en partenariat avec l'association Passeur de mots, passeurs d'histoires® et l'Association d'Études et de Recherches Appliquées en Oncologie (Milewski & Rinck, eds, 2014 [31]).

extra-ordinaire en tant que pratique langagière » (Dabène, 1991 : 20). Dans cette optique, les écrits inscrits dans des situations ordinaires ne sont plus à considérer dans leur écart à « ce plus qui semble tant manquer au moins », selon la formule de H. Moëlo (2004 : 36).

L'intérêt pour les écrits ordinaires est fondamental dans les recherches se réclamant des *New Literacy Studies*, qui se rattachent à l'ethnographie de la communication, et sur lesquelles je m'attarderai dans la partie suivante.

Dans la lignée d'études sur les lecteurs ordinaires, s'intéresser aux écrits et écritures ordinaires consiste d'abord à réhabiliter des écrits « exclus » de plusieurs points de vue : exclus des écrits livresques, des écrits scolaires, des représentations que l'on se fait de l'écrit et même des études ethnographiques car, comme le souligne D. Fabre (1994), c'est sur les sociétés sans écriture que se fondent jusque-là leurs investigations.

C'est ainsi rendre visibles des écrits qu'on ne voit pas tant ils sont foisonnants, des rituels presque insignifiants qui révèlent cependant des opérations, des procédures, des compétences. C'est attirer l'attention sur le sujet dans son rapport à l'écrit et sur la manière dont des anti-héros pétris de banalité, pourrait-on dire, investissent les pratiques de l'écrit, comme ces individus « présumés dépourvus d'intentions et de dispositions artistiques, littéraires, esthétiques » dans l'enquête que fait C. F. Poliak sur les réponses à un concours de nouvelles organisé par France Loisir (« Votre plus belle histoire d'amour ») (Poliak, 1993 : 168).

On peut rattacher ces approches des écrits ordinaires à un intérêt général des sciences humaines pour les « cultures de l'ordinaire », ou les « pratiques buissonnières » de M. De Certeau (1990). En Histoire, le statut des sources se renouvelle et avec lui l'objet :

aux individus exceptionnels, aux chefs-d'œuvre et aux événements mémorables, on a donné préférence aux oubliés, aux documents sans prétention, aux dimensions répétitives et partagées de l'existence. (Bartholeyns, 2010 : § 1)

La prise en considération d'un empan plus large d'usages de l'écrit et la reconnaissance d'un champ plus vaste de compétences viennent étayer l'idée d'une société de la littéracie, nourrie, bâtie dans l'écrit, et qui se pense comme telle. C'est aussi une époque charnière où les recherches sur l'écriture se multiplient, du fait des apports de plusieurs disciplines, l'anthropologie, la sociologie, l'histoire, la linguistique, la psychologie. Ce ne sont plus seulement les textes mais les processus d'écriture eux-mêmes qui font l'objet d'investigations (Doquet, 2010 ; Fenoglio & Boucheron-Pétillon, eds., 2002 ; Fenoglio, ed., 2003 ; Fenoglio & Chanquoy, eds, 2007 ; Fenoglio & Adam, eds, 2009).

La didactique du français se nourrit de ces apports pluridisciplinaires (Barré-De Miniac, ed., 1996). Elle met l'accent sur la manière dont le sujet écrivain s'investit dans – et se construit à travers – l'activité d'écriture (Bucheton, 1997 ; Lafont-Terranova, 2009). L'attention se porte sur 1) le rapport à l'écrit, 2) sur les projets et les chantiers d'écriture, les essais d'écriture et les écrits intermédiaires (Bucheton & Chabanne, 2002) et 3) sur les

compétences en acte sous l'effet des travaux sur les processus rédactionnels (Garcia-Debanc, 1986 ; Garcia & Fayol, 2002) et sur la génétique textuelle (Fabre, 1990, 2004). L'école a intégré de nouveaux écrits, et la question des apprentissages s'ouvre aux pratiques « extra-scolaires », ce sur quoi l'étude de M.-C. Penloup (1999) fait figure de référence : « la reconnaissance de savoirs à l'œuvre dans des pratiques d'écriture extrascolaires » constitue notamment « une réponse à la question du sens des apprentissages par l'articulation de l'extrascolaire et du scolaire » (Penloup, 2002 : 202).

### ***Écrits scolaires***

L'intérêt pour les écrits ordinaires peut, en première approche, induire une opposition avec les écrits scolaires : ces derniers seraient en quelque sorte moins authentiquement sociaux ou pas aussi simplement ordinaires que les écrits ordinaires – ceux qui sont représentatifs du fait de ne plus se limiter à une vision scolaire de l'écrit.

Il s'agit en effet d'ouvrir une brèche vers le non-scolaire, souvent depuis des terrains scolaires ou avec des préoccupations éducatives de manière plus large. Cette approche est au fondement des *New Literacy Studies*, mais les *Academic Literacies* qui en sont issues font le pari inverse de s'intéresser aux pratiques de l'écrit académique, au fait qu'elles sont le socle de communautés, que les étudiants doivent entrer dans des manières de faire et de penser liées à des manières de lire et d'écrire. Tel était aussi le parti pris de l'approche socio-didactique de M. Dabène évoquée plus haut, fondée en premier lieu sur l'analyse des représentations et pratiques de l'écrit dans les situations d'enseignement et d'apprentissage (Dabène, 1996).

Alors que dans le cadre scolaire, l'écrit peut être envisagé restrictivement sous l'angle de l'enseignement de langue, le contexte académique ou universitaire amène à la démarche inverse : le fait que l'écrit soit au cœur des disciplines, qu'il soit au fondement des enseignements et apprentissages amène dans un second temps à se questionner sur l'enseignement de l'écrit en tant qu'enseignement à part entière. Y compris à l'école, cet enseignement est alors pensé de manière transversale et non plus seulement comme un enseignement du lire-écrire.

Le recours à la médiation d'écrits pour accéder aux savoirs de tous ordres, dans toutes disciplines, est un des fondements de la culture scolaire, mais les compétences que suppose cette pratique semblent souvent considérées comme relevant d'une dimension proto-didactique : elles conditionnent les autres apprentissages mais sont peu objet d'enseignement explicite. (Nonnon, 2012 : § 4)

L'école « préconise [d]es usages littératisés de l'écrit », « inscrits de fait dans les situations de travail auxquelles les élèves sont confrontés », mais qui « ne le sont cependant pas ou peu en tant qu'objet d'apprentissage explicite » (Delarue-Breton & Bautier, 2019 : §2). L'enjeu est donc aussi de dépasser le régime de l'implicite : les pratiques

scolaires de l'écrit renvoient à des usages qui sont plus sollicités qu'enseignés et appris (Bautier, 2019).

Ces questions sont importantes dans ma démarche. Si les littéracies universitaires traitent d'usages épistémiques de l'écrit, de l'écriture comme transformateur cognitif, et d'usages qu'on peut tenir pour « exigeants », on a affaire à des usages quotidiens de l'écrit, à des scripteurs face à leur page blanche, des étudiants pris au dépourvu face aux attentes, des chercheurs dans l'exercice de leur profession (Becker, 2004). Les littéracies universitaires renvoient à des pratiques ordinaires, inscrites dans un contexte institutionnel, dont les exigences et les fonctions sont définies en termes épistémiques, disciplinaires ou encore par rapport au rôle assigné à la formation universitaire dans la professionnalisation et au rôle formateur de l'écriture de recherche. Au niveau langagier, l'écrit universitaire désignera préférentiellement la compréhension de textes complexes, le fait de produire des écrits longs, problématisés, à partir de sources, etc. Un enjeu central va être de mieux comprendre les tensions, obstacles, échecs que génèrent ces pratiques chez les étudiants, outre la nécessité de mieux décrire les caractéristiques attendues d'un point de vue linguistique.

En contexte scolaire, les « littéracies scolaires » et « nouvelles littéracies scolaires » mettent l'accent sur le document écrit : on a affaire à des textes composites (Bautier *et al.*, 2012 ; Viriot-Goeldel & Delarue-Breton, 2014), constitués de multiples rubriques et associant au texte à proprement parler des schémas et des illustrations. Leurs analyses se centrent sur des problèmes de compréhension et d'interprétation, de mises en relation et d'inférences, de savoirs, de construction de connaissances (Delarue-Breton & Bautier, 2019). La notion de « figure de l'auteur » dans le champ didactique proposée par A. Rabatel et F. Grossmann (2007) rejoint ces interrogations, en particulier à travers l'analyse des manuels<sup>1</sup>. La réflexion didactique se porte sur « la nature même des écrits de travail [...] auxquels les élèves sont confrontés à l'école » et « leurs caractéristiques », ainsi que sur « l'exigence intellectuelle » que la littéracie « construit et suppose à la fois chez les élèves » (Delarue-Breton & Bautier, 2015 : § 6).

### ***Écrits fonctionnels, en quel(s) sens ?***

La notion de littéracie intervient dans un contexte où les usages évoluent, sous l'effet du numérique en particulier, et où la vision de l'écrit s'élargit à la diversité de ses usages. C'est la dimension fonctionnelle du savoir-lire-et-écrire qui est ainsi rediscutée : plutôt que de chercher à identifier à quoi peut correspondre une maîtrise fonctionnelle du savoir lire et écrire, il faut mettre l'accent sur la manière dont fonctionnent les activités de lecture et

---

<sup>1</sup> Face à la « floraison de manuels [...] qui juxtaposent des documents provenant de sources énonciatives diverses », « influencés par les hyperstructures de la presse et par les réseaux hypertextuels de l'Internet » (§ 2-3).

d'écriture et sur les fonctions qu'elles remplissent. La vision adoptée est donc une vision pragmatique, centrée sur les finalités et les effets de la mise en fonctionnement du langage, dans des pratiques dites langagières, communicatives ou discursives. Il me semble qu'on peut également la qualifier de vision cognitive et/ou épistémique : du côté de « comment ça fonctionne ? », lire et écrire sont définis en termes d'opérations, de procédures, de traitements cognitifs et de contraintes ; du côté de « à quoi ça sert, qu'est-ce que ça permet ? », c'est le lien avec les savoirs, les connaissances, le fait de comprendre, d'apprendre, de penser qui est mis en avant.

La vision des pratiques de lecture et d'écriture qui domine aujourd'hui impose de nouveaux standards : ils se définissent en lien avec une plus longue scolarisation, avec la dimension épistémique de l'écrit, avec des exigences de compréhension accrue, celles d'un monde complexe. On a vu que le savoir lire-écrire se donnait à penser au risque d'oppositions : pour ce qui est des habiletés, entre usages maîtrisés et non maîtrisés, usages et absences d'usages ; pour ce qui est des contextes et de leurs enjeux, entre des usages sociaux et littéraires, littéraires et fonctionnels, scolaires et sociaux, des usages plus restreints ou plus étendus et plus variés, plus complexes et plus exigeants, etc. La notion de littéracie révèle que les oppositions usuelles sur des types d'écrits (littéraires ou non, fonctionnels ou non) sont caduques. Mais elle ne met pas les usages à égalité, elle ne donne pas à voir les compétences à plat, de manière horizontale. Car c'est à cette aune nouvelle de la littéracie qu'il faut se demander quels usages sont aujourd'hui valorisés, lesquels, par exemple, sont jugés porteurs quant au développement du "*knowledge and potential*" mis en avant dans la définition de l'OCDE (voir *supra*).

La notion fait apparaître des positions différentes quant aux compétences requises et aux pratiques culturelles visées. S'agit-il d'enjeux pratico-pratiques, du fait de l'importance dans nos sociétés de savoir lire et écrire dans la vie de tous les jours ? D'un côté, ce n'est plus le cas car cette vision est jugée restrictive, mais d'un autre côté, un tel programme a sa place face aux inégalités d'accès à l'éducation dans le monde, ou dans le contexte de la formation professionnelle d'adultes faiblement qualifiés (Leclercq, 2014). Par ailleurs, quand il s'agit de faire valoir la diversité des écrits, des situations où ils sont en usage, de leurs contraintes, des exigences qui leur sont associées, qu'est-ce qui prime ? Favoriser chez chacun la possibilité de diversifier ses pratiques, d'étendre son champ d'action ? S'intéresser avant tout à l'expérience qu'on en fait, à la manière dont chacun l'interprète ? À des effets psycho-affectifs, identitaires, émancipateurs, éthiques, de l'ordre de la participation à la vie sociale, de l'engagement, etc. ?

La notion de littéracie a ceci d'intéressant et de problématique qu'il faudrait y faire tenir tous les bouts ensemble. En fait, les discours qui la mobilisent adoptent des angles d'analyse différents, et des significations différentes sont données aux pratiques de lecture et d'écriture. Ce sont des tensions constitutives d'une société de la littéracie qui se pense



comme telle, en termes de *littéracies* au pluriel, comme il va en être question dans la partie suivante.

Je souscris ainsi aux réserves de B. Fraenkel et A. Mbodj-Pouye (2010) face aux traductions du terme de *littéracie* et en particulier à son assimilation à la notion de « culture de l'écrit », « fortement associée en France aux travaux des historiens du livre et de la lecture, en particulier à l'histoire culturelle développée par Roger Chartier » (op. cité : § 23). Mais ces travaux, comme ceux des sociologues qui mobilisent cette même notion (ex. Lahire, 2000, 2008) ou les études didactiques qui envisagent l'entrée dans l'écrit en termes d'acculturation ou d'entrée dans une culture de l'écrit (ex. Bernardin, 1997 ; Chauveau *et al.*, eds, 1997 ; Chauveau, ed., 2001 ; Tiré, 2017) sont décisifs pour penser les pratiques de l'écrit dans un cadre anthropologique. C'est à une telle approche que la notion de littéracie invite à contribuer.

### **3. DE LA LITTÉRACIE AUX LITTÉRACIES PLURIELLES**

Comme on l'a vu, un déplacement a fait passer d'une vision restreinte (le savoir lire-écrire pour lire et écrire) à une vision élargie : des pratiques du lire-écrire au cœur d'une société qui y voit une manière de penser le monde et d'agir, une clé de développement. Ce déplacement ne concerne en fait pas seulement ce que l'on entend par écrit, c'est aussi un déplacement dans la manière de concevoir les enjeux socio-culturels et cognitifs des pratiques de l'écrit. C'est pour éclairer ce déplacement que je me penche ici sur l'essor de la notion en contexte britannique, autour des *New Literacy Studies* et du succès que va connaître l'idée de considérer les littéracies au pluriel.

#### **3.1. Les *New Literacy Studies***

Les travaux de J. Goody (1978, 2006, 2007) servent fondamentalement de référence quand il est question de littéracie, mais c'est en s'en démarquant que se constitue le champ des *New Literacy Studies* (Street, 1984, 1995 ; Gee, 1992). En s'intéressant à l'apparition des écritures, J. Goody se penche en particulier sur l'usage des listes ou des tableaux. À travers sa dimension sémiotique, d'une part l'écriture ne peut pas être conçue uniquement comme une représentation de la parole, une réduplication d'un code primaire ; d'autre part, elle se caractérise comme une technologie intellectuelle. La *Raison graphique* qui s'y exerce correspond à une transformation des modes de pensée : mémorisation, catégorisation, abstraction, objectivation, distanciation en sont les maîtres mots. J. Goody explore par ailleurs comment l'apparition de l'écriture est contemporaine de transformations dans l'organisation des sociétés.

La démarcation dont se revendiquent les *New Literacy Studies* va avoir comme effet une tendance à figer la lecture des travaux de J. Goody et la diversité des approches de la littéracie.

La *literacy* est tantôt traitée comme un ensemble de compétences en soi, modelant l'esprit, tantôt comme un ensemble de pratiques replacées dans les contextes singuliers de ses usages sociaux. (Fraenckel & Mbodj, 2010 : § 10)

Les oppositions opèrent en fait sur plusieurs termes : celui de compétences, d'une part, et de pratiques, d'autre part ; celui de la cognition, d'une part, et du socio-culturel, de l'autre ; et, *in fine*, celui d'une cognition liée au savoir lire et écrire en tant que tel ("*in and of itself*") ou s'exerçant dans des pratiques socio-culturellement situées. Mais c'est à travers une opposition binaire, entre une approche dite « autonome » et une approche dite « idéologique » que les *New Literacy Studies* font valoir ce qu'elles apportent de neuf.

*What has come to be termed the 'New Literacy Studies' (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focussing not so much on literacy as a 'technology of the mind' (cf Goody, 1968, 1977) or as a set of skills, but rather on what it means to think of literacy as a social practice. (Street, 2006 : § 1)*

Face au modèle « autonome » dont J. Goody est tenu pour le représentant, le modèle « idéologique » se présente comme un modèle socio-culturel de la littéracie ("*as a social practice*"). Un tel cadre implique de percevoir le caractère idéologique du modèle autonome :

*The 'autonomous' model of literacy works from the assumption that literacy in itself – autonomously – will have effects on other social and cognitive practices. The model, however, disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it and that can then be presented as though they are neutral and universal (...). The alternative, ideological model of literacy (...) offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model – it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, being. (Street, 2000 : 7)*

Dans cette perspective, précise B. Street (op. cité), les pratiques de littéracie et les significations qui lui sont attachées sont nécessairement l'objet de controverses : il existe des vues dominantes qui en marginalisent d'autres. Il faut donc d'une part s'intéresser à la diversité des pratiques de lecture et d'écriture dans le monde, et d'autre part tenir compte, par rapport aux pratiques et aux programmes éducatifs, du fait que :

*The ways on which teachers or facilitators interact is already a social practice that affects the nature of the literacy being learned and the ideas of literacy held by the participants. [...]. It is not valid to suggest that literacy can be 'given' neutrally and then its 'social' effects only experienced afterwards<sup>1</sup>.*

De l'abondante littérature entourant les débats sur le modèle idéologique et autonome et sur ce qui est réellement nouveau dans les NLS, je retiendrai qu'il y a dans cette catégorie dite autonome quelque chose d'englobant, de lisse, de supposément unifié. Ce modèle aurait ceci d'autonome qu'il consisterait à envisager l'écrit comme une technologie

---

<sup>1</sup> Street, 2000 : 8. Cf. aussi Street, 2003 : 77.

comportant en elle-même une dimension épistémique et/ou produisant partout les mêmes effets de développement de l'esprit. La critique qui en est faite vise donc à mettre en cause un focus sur les compétences et le modèle du « déficit » qui en est le corollaire, comme dans une acception traditionnelle qui distingue *literacy* d'*illiteracy*. D'autre part est mis en cause un focus sur le "*literate thought*" (Olson, 1989) : le problème tient au fait d'envisager des relations de causalité de manière mécaniste, comme si en l'écrit lui-même résidaient des potentialités de logique, de rationalité et, de là, les bénéfices qu'un *literate mind* permet d'escompter en termes de développement (économique, social) ou de progrès.

Le modèle idéologique met en évidence des "*situated, shared cultural frameworks and models that inform when, where, and how written language should be used*" (Bloome & Green, 2015 : 20). Cette posture critique trouve comme prolongement l'idée suivante : on fait tenir pour évidente la valeur de la littéracie à l'aune des buts énoncés et de leur désirabilité ; par exemple, la pensée logique, la mobilité sociale, le progrès (Roberts, 1997). On retrouve ici la question, évoquée plus haut, de savoir à quoi sert ou ce que permet le (savoir) lire et écrire, et le fait que cette question fait s'exprimer des approches différentes, prises dans des rapports de force. Cette question en appelle une autre, selon P. Robert (op. cité : 65) : "*what kind of society one is being ushered (more fully) into through literacy*", ce qui impose un positionnement éthique : dans la recherche, dans l'enseignement, dans les politiques éducatives, "*we must always consider what kind of literacy we aim to foster, and, ultimately, what form of social ideal we wish to work toward*" (*ibid.*).

Les approches critiques de la littéracie ont d'abord été des formes de « résistances à l'impératif littéracien<sup>1</sup> » (Privat, 2019a : § 15) – au sens ici d'alphabétisation – dans un contexte marqué par des suspicions d'ethnocentrisme, puis plus largement des formes de résistances à l'idée de modèles de référence auxquels se conformer. Elles caractérisent le domaine intitulé *Critical Literacy*, comme le souligne ici A. Luke qui est en une figure notable :

*These are the core curriculum questions : about whose version of cultures, histories, sciences and everyday life will count as official knowledge. They are questions about pedagogy and teaching: about which modes of information and cognitive scripts, which designs and genres shall be deemed worth learning, what kinds of tool use with reading and writing will be taught, for what social and cultural purposes and interests. (2014 : 21)*

Ce domaine trouve des fondements divers, en particulier dans l'ouvrage *Pedagogy of the Oppressed* de Paulo Freire (1968), dans la *Critical Pedagogy* ou la *Critical Discourse Analysis*, et adopte l'idée centrale des *New Literacy Studies* de *plural literacies*. Il en appelle à un éveil de la conscience citoyenne : la question des enjeux attachés à la littéracie est

---

<sup>1</sup> À l'encontre de « l'emprise [...] de l'ordre alphabétique sur la *pensée sauvage* » (*ibid.*).

traitée sous l'angle de relations de pouvoir et en termes d'*awareness*, d'*emancipation*, ou encore d'*equity* ou de *social justice*.

*The term critical literacy refers to use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of institutions and everyday life. (Luke, 2014 : 22)*

L'approche critique, au cœur du « modèle idéologique » défendu par les *New Literacy Studies*, se double d'une visée transformatrice dans la *Critical Literacy*.

\*\*\*

Dans les *New Literacy Studies* de manière générale, il s'agit à un premier niveau de passer de conceptions de l'écrit qui se donnent comme non idéologiques à la mise en évidence des valeurs dans lesquelles sont prises les pratiques de l'écrit. Dans les termes de J.-M. Privat,

on parle plutôt de littératie comme d'un système socio-sémiotique complexe qui engage des pratiques, des agents et des valeurs. Le scriptocentrisme est d'un point de vue épistémologique l'angle acritique de la culture écrite/littératie. (2019b : § 1)

À un second niveau, il s'agit de dépasser l'idée de littéracie par celle de littéracies plurielles. Le fait de définir la littéracie en termes de pratiques socio-culturellement situées appelle à une décentration par rapport à des pratiques culturellement dominantes (par ex. une vision scolaire de l'écrit ou une vision lettrée). L'intérêt se porte de près sur « la pluralité des manières culturelles de s'approprier l'écrit » (Fraenkel & Mbodj, 2010 : § 20). Les effets des pratiques de littéracie, à la fois cognitifs et socio-culturels, sont reconnus comme étant spécifiques et situés plutôt que généraux (Barton & Hamilton, 2010). C'est donc à la fois la diversité des pratiques et l'exigence d'envisager leurs effets de manière située qui justifie le recours généralisé au pluriel du terme : les littéracies.

L'attention portée aux littéracies dans leur pluralité est une manière de rendre visibles des pratiques ignorées ou minorées : les littéracies dites vernaculaires (contextes informels, ordinaires, locaux, domestiques etc.), par contraste avec les littéracies dites dominantes, comme je l'ai souligné plus haut à propos de l'intérêt pour les écrits ordinaires. Cependant, comme l'indiquent B. Fraenkel et A. Mbodj, « le souci de rendre compte des formes de littératie les plus modestes, de sortir d'une conception hiérarchisée des pratiques, pourrait masquer les inégalités d'accès à la littératie » (2010 : 29).

La mise en évidence de valeurs attachées aux pratiques, et de rapports de pouvoir en jeu sert de fondement pour défendre l'idée de littéracies plurielles, mais un tel programme n'annule pas en lui-même les rapports de pouvoir. Autrement dit, l'idée de littéracies plurielles est portée par une critique de vues jugées différenciatrices<sup>1</sup>, mais on ne peut

---

<sup>1</sup> Ou une critique du « différentialisme », selon le mot de J.-L. Chiss (2008 : § 10) qui voit chez les contradicteurs de J. Goody une forme de relativisme culturel.

ignorer que les contextes d'usage le sont. À cet égard, la *Critical Literacy* intègre plus clairement une réflexion sur son positionnement en affichant une visée transformatrice, en tant que domaine de connaissance et par ses implications sur le terrain de l'enseignement.

### **3.2. Apports et mises en perspective**

La vue portée par les *New Literacy Studies* (NLS) peut sembler, d'une certaine manière, banale ou triviale : si l'on resitue sa réception en francophonie et en France dans le cadre de questionnements didactiques sur les enseignements et apprentissages de l'écrit, le fait d'affirmer que le lire-écrire recouvre des pratiques situées n'est pas une nouveauté. Cependant, de l'abondante littérature se réclamant de ce champ, je retiendrai quelques apports : ils me semblent pouvoir être mis en perspective avec les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit.

#### ***Sur les pratiques de l'écrit***

Je voudrais d'abord mettre en avant la définition des littéracies comme pratiques de l'écrit qui se développe dans le contexte des NLS. D. Barton et M. Hamilton (2010) en précisent les fondements épistémologiques et méthodologiques. Les pratiques sont à « comprendre du point de vue des relations entre les personnes à l'intérieur de groupes et de communautés » (§ 4) : « il est important de passer d'une conception de la littératie placée dans les individus même à l'examen des façons dont les individus utilisent collectivement la littératie » (§ 19).

Ce parti pris est, bien entendu, lié à l'exigence de dépasser le focus sur la littéracie comprise au sens de compétences d'un sujet. Il me semble déterminant dans les recherches didactiques, pour penser les difficultés à l'écrit autrement que sous un angle psychologique ou psycho-cognitif et pour resituer les pratiques d'un individu et ses représentations dans un contexte social. C'est aussi envisager les problèmes d'apprentissages en termes d'appropriation de pratiques en usage dans des communautés.

La définition donnée des pratiques de l'écrit est la suivante :

Les pratiques de l'écrit sont les manières communes d'utiliser le langage écrit auxquelles les individus recourent dans leur vie courante. Cependant, ces pratiques ne constituent pas des unités de comportement observables, étant donné qu'elles impliquent également des valeurs, des attitudes, des sentiments et des relations sociales (voir Street, 1993 : 12). Y sont incluses la conscience qu'ont les individus de la littératie, la façon dont ils en parlent – leurs constructions, leurs discours – et les significations qu'ils lui donnent (Barton & Hamilton, 2010 : § 4)

Les pratiques n'étant pas observables en elles-mêmes, elles sont à aborder à travers les « épisodes observables » que représentent les « événements de littéracie » (*literacy events*) :

Les événements de littératie de la vie courante sont réguliers et répétitifs, ils constituent souvent un point de départ intéressant pour la recherche. Certains événements forment des séquences routinières, peuvent être insérés dans des procédures formelles et correspondent à des modes de fonctionnement attendus au sein d'institutions sociales comme le lieu de travail, l'école ou les centres d'assistance sociale. D'autres sont structurés par des attentes informelles et les pressions du foyer ou du groupe de pairs.

Les textes sont au cœur des événements de littératie, et l'étude de la littératie consiste en partie à étudier les textes et la façon dont ils sont produits et utilisés. Ces trois composantes – pratiques, événements et textes – fournissent la première proposition d'une théorie sociale de la littératie, qui considère que la meilleure façon d'appréhender la littératie est de l'envisager comme un ensemble de pratiques sociales ; ces pratiques sont observables lors d'événements qui sont relayés par des textes écrits. (op. cité : § 7-8)

À partir de l'approche esquissée ci-dessus, les auteurs mènent une enquête sur les *Local Literacies* à Lancaster, une petite ville du nord-est de l'Angleterre<sup>1</sup>. Leur approche ethnographique des pratiques de l'écrit me semble intéressante dans la perspective qui est la mienne d'analyses de textes dans le champ des littératies universitaires. D'abord, ils mettent en évidence le caractère central des textes mais la nécessité de questionner aussi le passage entre les textes et les pratiques – ou les communautés où ils sont en usage, appelées aussi communautés de pratiques (voir I.4). Pour ma part, c'est à la notion de genre que j'ai porté intérêt, mais la définition qu'ils donnent des « événements de littératie » me semble partager des traits communs avec celle de genre : un caractère « régulier », des « séquences routinières », des « modes de fonctionnement attendus » dans une sphère d'activité ([24], [26]). D'autre part, ils soulignent l'importance « des valeurs, des attitudes, des sentiments et des relations sociales » qu'impliquent les pratiques : d'un point de vue didactique, y font écho notamment des notions telles que l'« insécurité scripturale<sup>2</sup> », le rapport à l'écriture et, de manière générale, la question de l'acculturation à l'écrit.

### ***Sur l'écrit et l'école***

Un autre apport des NLS, important à mon sens, est de s'interroger sur ce qui est légitimé, valorisé et finalement requis comme allant de soi quand on s'intéresse aux pratiques de l'écrit et aux compétences en jeu. Il est aujourd'hui question de « nouvelles littératies » pour rendre compte du fait que la définition des exigences évolue. Elles sont formulées par rapport à un large empan de pratiques, auxquelles il est jugé souhaitable que l'individu ait accès, et, comme je l'ai dit, par rapport aux enjeux de ces pratiques (ex. penser, comprendre, s'émanciper, etc.).

---

<sup>1</sup> L'enquête permet en particulier de discuter les sphères d'activités dans la vie quotidienne (l'approche locale fait interagir ici les domaines de la maison et de la communauté, et le focus sur le vernaculaire révèle que les frontières avec les littératies dominantes ne sont pas étanches) ou le problème des fonctions de l'écrit (lié non à des types d'écrits différents, mais compris d'un point de vue pragmatique et par rapport aux significations sociales données aux pratiques).

<sup>2</sup> Dabène, 1987. C. Glorieux (2018a) évoque l'« insécurité littéracique » des doctorants.

De fait, les NLS questionnent aussi le rôle décisif de l'école par rapport aux modes de pensée ou aux formes de raisonnement rattachés à la littéracie (Olson & Lejosne, 2006). Les travaux de S. Scribner et M. Cole (1981, 2010) font référence, quant à la question de savoir ce qui, de l'écriture ou de la scolarisation, est déterminant en termes d'effets sur les modes de pensée. Ils montrent que la scolarisation va de pair avec certaines manières de penser (ex. pensée logique) et qu'un problème méthodologique se pose car le dispositif qui sert à analyser des manières de faire ou de penser n'est pas neutre, il favorise nécessairement telle manière de faire ou de penser.

Ces travaux peuvent être mis en perspective avec les approches sociologiques qui ont analysé la « raison scolaire » (Lahire, 2008), la spécificité des pratiques scolaires de l'écrit et le rapport spécifique au langage et au savoir dans l'institution scolaire (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bautier & Rochex, 1998). En identifiant ce que l'école valorise et favorise, ces approches permettent de mieux analyser les inégalités scolaires et leur construction dès le plus jeune âge.

Dans les termes de D. R. Olson et J.-C. Lejosne, « l'école est l'outil institutionnel que les sociétés ont inventé pour initier les jeunes dans les traditions dominantes actuelles de la littéracie » (2006 : 92). L'apprentissage de la littéracie se définit pour J.P. Gee en tant que *“control of secondary uses of language (i.e. uses of language in secondary discourses)”* (1989 : 23). Les discours seconds impliquent des institutions sociales<sup>1</sup> *“beyond the family”*, par contraste avec les *“primary discourses”*, *“developed in the primary process of enculturation”*.

Les pratiques scolaires de l'écrit sont ainsi analysées comme des pratiques dites secondarisées, en référence à la notion de genres seconds chez M. Bakhtine. Les genres seconds interviennent dans le cadre d'un « échange culturel [...] artistique, scientifique, sociopolitique » et « absorbent et transmutent les genres premiers » en leur donnant une nouvelle finalité (Todorov, 1981 : 267). Décontextualisés, les genres ou discours seconds impliquent un rapport « second » au langage et au monde, une reconfiguration de l'expérience. Ils sont dotés de « normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de [l']interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place » (Bautier et Rochex, 2004 : 201). Ils appellent des « mécanismes de contrôle autres et plus puissants » (Schneuwly, 1994 : 163) pour répondre à la nécessité de clôture interne du texte, autrement dit d'autonomie par rapport au contexte immédiat.

Dans l'approche de C. Delarue-Breton, la secondarisation, liée à l'activité réflexive, constitue une visée « implicite et instituée du dialogue scolaire » (2016 : 31). L'auteure s'inscrit dans la lignée de E. Bautier et J.Y. Rochex (2004) qui la définissent comme processus de transformation du sujet lié à un mode de socialisation notamment langagier. Elle distingue cette acception de celle qui traite de la secondarisation des pratiques de l'élève en pratiques secondaires propres à chaque discipline (Jaubert & Rebière, 2004),

---

<sup>1</sup> *“Social institutions, as secondary institutions, include schools, workplaces, businesses, churches...”*

mais souligne l'intérêt de rattacher la secondarisation de l'école à la manière dont elle s'inscrit dans les disciplines, à travers leurs objets conceptuels (Delarue-Breton, 2016 : 32-33). M. Jaubert et M. Rebière, dans la lignée de J.-P. Bernié (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003 ; Jaubert & Rebière, 2021), mettent l'accent en effet sur des modes « d'agir-parler-penser » dans les disciplines, que la notion de « communautés discursives »<sup>1</sup> leur permet d'envisager en termes de pratiques socio-langagières. L'enjeu est d'analyser les situations d'apprentissage sous l'angle des « pratiques langagières scolaires » (Bernié, 2002) et du « travail du langage » (Jaubert & Rebière, 2021) dans la construction des savoirs<sup>2</sup>. On se situe bien du côté de pratiques (dans le travail cognitif et langagier de « secondarisation » des pratiques) et pas seulement « dans la mise en œuvre de genres seconds (qu'il s'agirait d'apprendre par l'intermédiaire des structures textuelles) » (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003 : 70).

La question de la secondarisation des pratiques joue sur les savoirs et le sujet et implique d'un point de vue langagier la notion de genre. Les « genres scolaires » dans les travaux didactiques se définissent comme genres de l'école, sur lesquels reposent les enseignements et apprentissages scolaires, et comme genres à enseigner (Denizot, 2016). Deux caractéristiques principales sont mises en avant à propos du langage à l'école : d'une part, la nécessité de considérer le langage pour lui-même et d'en faire un objet d'analyse (ex. Bernardin, 1997, 2011 ; Bautier & Goigoux, 2004). D'autre part, des situations formelles d'apprentissage, qui se caractérisent par leur opacité : « leurs finalités sociales n'étant plus que différées, elles risquent de ne pas être directement déchiffrables par les apprenants » (M. Brossard *et al.* 1996 : 74). Ainsi, B. Schneuwly & G. Sales Cordeiro (2016) distinguent « des genres traditionnels sans visée communicative (narration scolaire et dissertation, par exemple) ; des genres de communication à l'intérieur de l'école ; des genres correspondant à des pratiques langagières de référence » (op. cité : §14). A propos des pratiques sociales de référence, B. Schneuwly et S. Aeby Daghe (2016) introduisent une distinction entre « genres scolaires » et « genres scolarisés » : ils analysent l'autonomisation des genres scolaires et visent à relier les genres travaillés à l'école à des pratiques extrascolaires, « à partir d'une situation, nécessairement « fictionnalisée », reproduisant partiellement celle de pratiques sociales » (op. cité : 172).

Dans le champ des *academic literacies*, la question des finalités, et avec elle celles de l'opacité des situations scolaires et du caractère implicite des exigences se révèlent centrales. C'est de ce point de vue que les littéracies y sont envisagées (I.4.2), dans le rapport du sujet à l'institution scolaire ou universitaire, conçu en termes d'acculturation. Du point de vue des écrits des apprenants, deux approches interviennent, selon qu'on y voit des stades d'acquisition par rapport à des usages visés (par ex. Dolignier, 2019) ou la

---

<sup>1</sup> Voir I.4 et bilan du chapitre I.

<sup>2</sup> D'où une remise en cause de la transdisciplinarité du langage à l'école et, en didactique, l'importance d'une réflexion sur le français dans sa dimension transdisciplinaire.



« négociation avec les normes, les attentes, en fonction d'outils et de perspectives individuelles » (Donahue, 200 : 702).

### ***Sur l'écrit et l'oral***

Les débats qui entourent la notion de littéracie à travers les NLS amènent à rediscuter les spécificités du système de l'écrit et à reconsidérer les partages entre écrit et oral. D'abord, l'écrit ne peut être simplement conçu comme réduplication ou transcription de la langue à l'écrit. Cette conception est liée à la supériorité accordée à l'oral<sup>1</sup>, dans l'analyse qu'en fait J. Derrida, qui représente une figure majeure de sa remise en cause. La voix, le corps, la présence, la proximité, la primauté ontogénétique et phylogénétique sont autant d'attributs de l'oral. Sa supériorité tient au fait que le signe linguistique oral est conçu comme la réalité première du signe : le signifiant graphique « le reproduit ou l'imité » (1968 : 313). Pour J. Derrida, « la structure et l'histoire de l'écriture phonétique ont joué un rôle décisif dans la détermination de l'écriture comme redoublement du signe, comme signe du signe » (*ibid.*). La critique du phonocentrisme se définit donc comme une critique de la subordination de l'écriture à la phonie, traitée aussi en termes de secondarité (Anis, 1993).

En France, la linguistique de l'écrit se constitue comme domaine de recherche autour de l'idée que l'écrit ne doit pas être envisagé uniquement dans son lien avec l'oral, mais comme un ordre langagier spécifique et autonome, l'ordre scriptural (Peytard, 1970 ; Anis, 2000 ; Anis et al., 1988). L'orthographe d'une écriture alphabétique comme le français est décrite non seulement en termes phonographiques mais également sémiographiques, selon un principe de mixité des systèmes d'écriture. De plus, le matériau écrit ne se limite pas aux lettres (Catach, 1978, 1996). R. Mahrer (2017 : 197) souligne que les analyses de l'écrit s'inscrivent dans une double approche « graphémique » et « topographémique ». L'enjeu est d'étudier l'espace écrit, par exemple chez J.-M. Klinkenberg qui définit l'écriture entre langue et espace (Klinkenberg, 2018) et développe avec S. Polis une sémiotique de l'écrit en termes de scripturologie (Klinkenberg & Polis, 2018).

J'ai mené plusieurs analyses marquées par une attention à la matérialité de l'écrit, dans l'article de recherche, sur la présence de titres numérotés ou de schémas et d'équations ([3]) ; pour la formation à l'écrit, en travaillant sur les guillemets d'abord ([9] [27]) (voir II.1.1), puis sur les usages de la ponctuation, que nous avons analysés avec S. Pétillon en les mettant en perspective avec des observations faites dans la presse ([37]

---

<sup>1</sup> La notion saussurienne de *parole* ajoute peut-être à la confusion : on peut avoir l'impression parfois que l'accent mis sur les usages conduit à privilégier l'oral.

[54])<sup>1</sup> (II.2.2). Avec M. Mojahid dont les recherches portaient notamment sur l'accessibilité des documents écrits à l'attention des non-voyants, nous avons travaillé sur les structures énumératives pour la formation à l'écrit (II.1.2). Il s'agit d'une structure textuelle transversale aux genres, omniprésente dans les écrits académiques et professionnels, et caractéristique de la tabularité de l'écrit et du rôle des topogrammes. Nous montrons comment la description linguistique peut servir à élaborer un scénario didactique intégré à un logiciel de navigation textuelle (le logiciel Navilire) et basé sur l'observation guidée des caractéristiques de ces structures en corpus ([35] [36]).

La différence entre oral et écrit ne peut se limiter à une différence de canal. La redéfinition qu'en donnent P. Koch et W. Oesterreicher (2001) vise à croiser deux critères : d'une part, le médium oral ou écrit de réalisation du message et, d'autre part, sa conception dans l'oralité (conçue aussi comme immédiateté, proximité) ou la scripturalité (conçue aussi comme distance). Cette redéfinition est intéressante par rapport aux genres oraux analysés dans le champ des littératures universitaires comme les cours magistraux (Bouchard & Parpette, 2012) ou les conférences : on a affaire à des oraux bâtis dans l'écrit (critère de la conception) et « saturé[s] d'écrit » (Glorieux, 2018b) (critère de la réalisation) ([46]). J.-M. Privat (2019a) pointe cependant les limites du modèle de P. Koch et W. Oesterreicher aux niveaux anthropologique et symbolique. Il propose d'envisager des « continuums sémio-linguistiques dans la réalisation médiale » et un « continuum conceptionnel » (§ 18-19) par rapport aux notions de proximité et distance, en prenant plusieurs exemples comme les voix des personnages dans un texte, le langage intérieur ou la présence/absence dans la trace écrite.

C'est à partir de situations faisant interagir oral et écrit que la question est approfondie, typiquement les situations scolaires mais aussi les situations de travail (par ex. à propos du travail des scientifiques, Mondada, 2005 ; Waquet, 2015). La multimodalité, en particulier, invite à aller au-delà du focus sur le verbal et ces préoccupations animent aussi bien des recherches sur l'oral que sur le document écrit à l'heure du numérique. En contexte de formation, l'idée du corps est également mise en avant, pour le développement de compétences en acte dans les métiers de l'animation, de l'éducation, du social, de la santé, etc. ([49]).

Par ailleurs, l'idée qu'à l'échelle ontogénétique l'oral est premier et l'écrit second comme à l'échelle phylogénétique est amenée à se complexifier. Les situations de lectures partagées étudiées notamment par F. Grossmann (1999) en sont un bon exemple. Au-delà du contact avec l'écrit, au sens par exemple d'accès aux livres, les situations de socialisation familiales vont mettre l'enfant en contact avec des formes d'échanges autour de la lecture qui sont déterminantes. Ces pratiques de l'oral entourant l'écrit sont aussi celles d'un oral

---

<sup>1</sup> Avec S. Pétilion et A. Gautier, nous avons également organisé deux journées d'étude sur la ponctuation, à l'université Paris Nanterre-La Défense, qui ont donné lieu à l'ouvrage Pétilion, Rinck & Gautier, eds., 2016 [40].

informé par l'écrit, imprégné de culture écrite. Les analyses de ces situations de lecture partagées étayent la question de l'entrée dans l'écrit et l'acquisition du langage. Elles montrent l'importance de ne pas s'en tenir à une vision mécaniste des effets du milieu socio-culturel, car des paramètres fins entrent en compte dans le bagage de chacun, comme le souligne F. Grossmann (op. cité). Il évoque également les « discours oraux planifiés » dans l'environnement du locuteur (op. cité : 149). S'il est communément admis que l'enfant est d'abord immergé dans l'oral, de quel oral s'agit-il, quand le langage adressé à l'enfant comporte, pour ne prendre qu'un exemple, la réalisation de liaisons facultatives (Laks, 2005) ?

\*\*\*

Les apports des *New Literacy Studies* dans le cadre de la redéfinition des littéracies au pluriel sont à mettre en perspective avec un vaste ensemble de travaux linguistiques, psychologiques, sociologiques. Je n'ai fait là que pointer trop rapidement quelques aspects qui font écho aux recherches en didactique de l'écrit et dans le champ des littéracies universitaires. L'intérêt des études menées dans le sillage des NLS est d'adopter une approche méthodologique qui met l'accent sur la diversité des usages en situation, sur le rapport à l'écrit des individus et des groupes et sur des analyses fines, qualitatives, des fonctions assignées à l'écrit en fonction des contextes. On peut cependant retenir aussi que, « si elles sont plus sensibles à l'ancrage socio-culturel des pratiques de l'écrit [...], ces recherches ont tendance à laisser à l'arrière-plan de leurs analyses, les spécificités cognitives de ces pratiques » (Joigneaux, 2019 : 5). La question langagière elle-même semble parfois passer au second plan d'études marquées par leur ancrage sociologique ou ethnographique, comme le montre en détail F. Grossmann (1999) sur la problématique de l'interprétation des textes. Enfin, l'oral ou la place du corps mettent en évidence les limites qu'il y a à tout penser en termes de littéracies : d'un point de vue linguistique, on pourrait lui préférer les termes d'activité langagière, de pratiques langagières ou de discours, en soulignant l'intérêt de telles entrées dans les sciences sociales, et dans le cadre par exemple de l'analyse de la science, du travail ou des organisations.

### 3.3. Des littéracies partout

D. Barton et M. Hamilton soulignaient que

les littératies constituent des configurations cohérentes de pratiques de l'écrit ; ces ensembles de pratiques sont souvent identifiables et nommés, par exemple : littératie académique (*academic literacy*), littératie du lieu de travail (*workplace literacy*), et associés à des aspects particuliers de la vie culturelle. (2010 : § 11)

L'idée de « configurations cohérentes » peut paraître un peu hâtive, mais il est cohérent de prendre ces dénominations comme point de départ pour l'analyse, ainsi que nous l'avons proposé avec C. Mellet et F. Sitri pour discuter de l'hétérogénéité des genres et des

sphères d'activité ([26]). Nous citons M. Foucault à propos des découpages et regroupements des discours :

ces découpages, – qu'il s'agisse de ceux que nous admettons ou de ceux qui sont contemporains des discours étudiés – sont toujours eux-mêmes des catégories réflexives, des principes de classement, des règles normatives, des types institutionnalisés : ce sont à leur tour des faits de discours qui méritent d'être analysés à côté des autres ; ils ont à coup sûr avec eux des rapports complexes, mais ils n'en sont pas des caractères intrinsèques, autochtones et universellement reconnaissables. (1969 : 33)

Aujourd'hui, l'idée de littéracies plurielles s'est généralisée. Elle se manifeste dans la multiplicité des usages du terme qui viennent apporter des spécifications :

1) par rapport aux pratiques, considérées à travers divers domaines (*academic literacies, workplace literacies, science literacy, etc.*) ;

2) par rapport aux dimensions sémiotiques impliquées (*visual literacy, graph literacy, multiliteracies*, ou le terme de *numeracy*), y compris la dimension plurilingue (*biliteracies, pluriliteracies*) ;

outre 3) les spécifications d'ordre compétentiel avec des stades (*emergent, early literacy*) ou des niveaux (*functional, advanced literacy*).

Ces dénominations montrent que la notion de littéracie agit comme un catalyseur : elle ouvre de multiples voies d'investigation, elle fournit à divers questionnements l'occasion de se formuler sous l'angle de pratiques de l'écrit et de ce qui s'y joue. Toutes sont révélatrices également de la polysémie du terme parce que ses co-occurents sélectionnent, pour certains, le savoir lire-et-écrire en tant que tel, pour d'autres une vision de l'écrit élargie au multimédia, pour d'autres encore les enjeux des documents écrits ou multimédia en termes d'information, de connaissance ou d'identité. Il peut être question d'« accès à » (des documents, de l'information, du savoir) (*find, collect, obtain, etc.*), de traitement, compréhension, interprétation, évaluation (*process, make sense, analyze, think critically*), d'utilisation ou de production (*achieve goals, make appropriate decisions, take actions, make change, transform, create*). Ainsi peut-on se demander ce qu'ont en commun des domaines tels que *Game literacy, Health Literacy, Data Literacy, Ocean Literacy, Futures Literacy*, ou encore *Littératie Physique*, pour citer un exemple francophone, sans compter que de telles étiquettes recouvrent sans doute des approches hétérogènes.

L'omniprésence du terme est révélatrice de l'importance accordée à la littéracie par une société qui se définit à travers ses usages du document écrit et les fonctions qu'elle assigne aux pratiques de lecture et d'écriture : elles sont vues sous l'angle des possibilités intellectuelles qu'elles ouvrent – résoudre des problèmes, réfléchir sur notre existence, par exemple.

Cependant, dans les usages actuels du terme, les pratiques de l'écrit sont réinterprétées – et semblent dans certains cas se diluer et s'effacer : (i) par rapport au numérique et aux discours natifs du web, qui appellent notamment à intégrer les éléments langagiers et non

langagiers<sup>1</sup> ; (ii) par rapport aux enjeux de l'ordre de l'information-communication et d'une cognition située et distribuée. La question n'est plus seulement celle d'une société de la littéracie qui se pense et agit dans un "*textually mediated world*" (Barton & Papen, 2010), mais aussi celle de dispositifs techniques d'une société connectée. Ainsi du certificat de vaccination, qu'il a été, un temps, usuel de nommer « QR Code ».

\*\*\*

Les usages et manières de concevoir l'écrit continuent d'évoluer. Il est question par exemple de rédactologie, de lisibilité, de guides de rédaction claire et bienveillante pour les écrits administratifs adressés aux citoyens par l'État. Mais aussi d'automates capables de produire des textes de fiction, ou encore de langages contrôlés ; des écrits produits par un humain répondent à des règles lexicales et syntaxiques qui visent à réduire l'ambiguïté pour favoriser la traduction automatique :

Un langage contrôlé est une solution intéressante pour les auteurs qui écrivent des textes pour la traduction. [...] les règles suivantes réduiront l'ambiguïté de la plupart des textes dans beaucoup de langues. Et les textes sans ambiguïté sont idéaux pour la traduction automatique<sup>2</sup>.

Mais j'en viens à présent à la catégorie des littéracies qui m'intéresse au plus près : les *littéracies universitaires* et *academic literacies*.

#### 4. LES LITTÉRACIES UNIVERSITAIRES

Je reprends pour commencer cette précision qu'apporte M.-C. Pollet (2021) : le terme de *littéracies universitaires* sert à la fois à nommer les pratiques de l'écrit en contexte universitaire et le champ de recherche qui en fait son objet. Je traite ici des littéracies universitaires comme champ, mais cette dénomination en cache d'autres. En contexte anglo-saxon, *littéracies universitaires* est nommé *academic literacies*, mais « académique » convient mal d'un côté, comme « universitaire » de l'autre. Elles sont elles-mêmes concurrentes des formulations en termes de discours : *discours académique*, *discours universitaire* et *discours scientifique* sont autant de domaines susceptibles d'être rattachés aux *littéracies universitaires*, comme ceux sur *l'écrit*, *les écrits*, *la lecture* et *l'écriture académique*, *universitaire* et *scientifique* ou encore les *écrits* et *l'écriture de recherche*. La formation universitaire étant dotée d'enjeux de professionnalisation, il est également

---

<sup>1</sup> M.-A. Paveau développe un cadre théorique pour une analyse du discours du web comme « technologie discursive », envisagé dans son « environnement natif », et qui intègre donc pleinement ses spécificités (2016), mais elle souligne aussi que « sur internet, il y a surtout du texte, et le web est majoritairement scriptural » (2015 : 1).

<sup>2</sup> En langage contrôlé : <http://www.muegge.cc/langage-controle.htm>

question de *littéracies professionnelles, d'écrits professionnalisants* et de *discours dans la formation professionnelle*.

Les éléments que j'ai développés en amont sur la notion de littéracie permettent de déceler dans ces termes un double ancrage, d'une part dans le langagier et/ou le lire-écrire spécifiquement, d'autre part dans une sphère d'activité, un lieu institutionnel, un « domaine de la vie courante », si l'on peut dire : l'université ou plus largement l'enseignement supérieur, les disciplines de recherche et de formation.

Il faut citer aussi le terme de *littéracies postsecondaires*, qui met l'accent sur un niveau d'apprentissage, celui de *l'enseignement postobligatoire* (Niwese, Laffont-Terranova & Jaubert, eds, 2019) et sur la continuité des apprentissages, par rapport aux *littéracies scolaires* (Bautier & Rayou, eds, 2013 ; Marin & Morin, eds, 2015). Les *littéracies du secondaire* et en particulier les *littéracies en lycée professionnel* (De Amaral, 2019)<sup>1</sup> suggèrent que le champ des littéracies universitaires a pu influencer la manière de concevoir les pratiques de l'écrit et leur enseignement et apprentissage en amont de l'entrée à l'université, comme l'envisageait C. Barré de Miniac :

la didactique de l'écrit a longtemps été considérée de manière restrictive comme concernant seulement la phase des apprentissages de la lecture et de l'écriture. Cela revient à considérer que la maîtrise de l'écrit est acquise une fois franchies les portes de la scolarité secondaire. Les difficultés rencontrées ultérieurement, à l'université comme dans les autres lieux et formes d'enseignement, voire dans le champ professionnel, par des adultes ayant satisfait normalement à la demande institutionnelle, indiquent pourtant des pistes pour une recherche didactique renouvelée, susceptible de nourrir les démarches didactiques en amont. (2003a : 120)

Enfin, les notions de *littéracie étendue* et *élargie* s'appliquent aux exigences de la société de la littéracie en termes de pratiques (qualifiées par exemple d'exigeantes), de capacités (dont il est dit qu'elles sont de haut niveau, liées à la gestion de multiples contraintes), et de savoir ou de développement intellectuel (il est question d'acquérir un savoir étendu, de penser, de réfléchir) (Chiss, 2008 ; Bautier, 2009 ; Beaudet & Rey, eds, 2015). Elles caractérisent ainsi la vision par laquelle la littéracie, pensée au-delà du seul lire-écrire, « induit la compréhension ambiante de ce que l'écrit peut permettre comme savoir » (Menigoz, 2001 cité par Moliné & Moore, 2012 : § 5).

L'objectif ici n'est pas de retracer l'histoire ni de faire la synthèse d'un champ foisonnant, dont la littérature est elle-même faite de méta-analyses, d'histoires et de synthèses variées. Au risque d'une vision figée, il est d'usage d'en préciser les fondements. Mon propos est aussi de montrer comment mon approche s'est construite, et d'en envisager la portée et les limites en l'inscrivant dans ce vaste champ.

---

<sup>1</sup> Elles peuvent également être saisies en lien avec les travaux de sociologie de l'éducation sur les difficultés des lycéens (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

Je commence par situer les littéracies universitaires au croisement de plusieurs domaines qui ont en commun d'interroger les pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur, suivant une perspective didactique. Je développe ensuite les réflexions portées par ces recherches, à partir notamment du champ des *academic literacies*. L'analyse que j'en fais vise à interroger la sphère d'activité visée (dite académique ou universitaire), à situer à travers elle les pratiques de l'écrit dont il est question, et la diversité des approches qui s'en saisissent. Je poursuis par les implications didactiques des travaux menés, pour la formation des étudiants à l'écrit et la formation de formateurs.

#### 4.1. Des enjeux didactiques aux fondements du champ

Le champ des littéracies universitaires a pour objet « la description des pratiques et des genres de l'écrit en contexte universitaire » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 : 9), car

les apprentissages de l'écrit (en réception et production) ne se limitent pas aux premiers apprentissages, ni aux apprentissages fonctionnels mais se déroulent dans un continuum [...] depuis les premiers contacts avec l'écrit avant les apprentissages scolaires [...] jusqu'aux usages épistémiques de l'écrit pour non seulement diffuser, mais transformer l'expérience ou les connaissances. (*ibid.*)

Comme le souligne I. Delcambre (2018), « le champ des littéracies universitaires est doublement adossé, dans le monde francophone européen, aux sciences du langage d'une part [...] et à la didactique du français d'autre part ». Il se construit aussi en lien avec des courants de recherche anglo-américains et trouve des échos à l'échelle internationale<sup>1</sup>. Il est ainsi possible de l'envisager au croisement de différents champs qui ont partie liée avec des préoccupations didactiques.

Aux États-Unis, les *Composition Studies*, les programmes *Writing Accross the Curriculum* (WAC) et *Writing In the Disciplines* (WID) sont fondés sur l'exigence d'accompagner les étudiants dans un apprentissage continu du lire-écrire, comme composantes à part entière de la formation universitaire. Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les étudiants suivent des cours de *first-year writing*, *freshman English* ou *college composition* quand ils entrent dans l'enseignement supérieur nord-américain. Les études sur les pratiques de l'écrit en contexte états-unien ne trouvent pas leur origine dans un ancrage disciplinaire mais vont naître de questionnements à partir de situations d'enseignement variées (Russell, 2012). L'étude de cas de L. McCarthy (1987), *A stranger in strange lands*, donne à voir les difficultés d'un

---

<sup>1</sup> Je fais référence dans ce qui suit à des travaux francophones et anglophones. J'ai contribué à la diffusion de ces travaux en contexte lusophone [20], [34] [48]). O. Vergara Luján (2016) développe également les travaux hispanophones sur la question. Les traditions éducatives influent sur les approches des littéracies universitaires, qui semblent cependant davantage marquées par des différences d'angles de vues ou de domaines de référence que par des différences nationales ou linguistiques, ce qui rejoint les analyses des facteurs de variation du discours scientifique (Fløttum, 2007).

étudiant qui découvre de nouveaux genres dans ses différents cours, de la biologie aux cours de *composition*.

Au Royaume-Uni, les *Academic Literacies* se développent de manière concomitante dans les années 1980-1990, sous l'effet des travaux ethnographiques sur les *New Literacy Studies* et des évolutions du public de l'enseignement supérieur. En contexte anglophone de manière plus large, l'*English For Academic Purposes* (EAP), sous-domaine de l'*English For Specific Purposes*, vise à répondre aux besoins des étudiants allophones : ils ont à faire face à des problèmes linguistiques, mais aussi à des pratiques qui sont avant tout sociales et culturelles.

En contexte francophone, la réflexion se construit dans la continuité de la didactique du français et se formule en termes de lire-écrire et/ou de compétences langagières. Elle concerne l'entrée à l'université, l'écriture de recherche, les enjeux de professionnalisation. Elle fait écho aux questionnements sur les *pédagogies universitaires* et aux approches sociologiques sur les évolutions de l'université et sur le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997). La didactique du français est ainsi pensée dans le cadre d'un apprentissage continu de l'écrit, comme une didactique de l'écrit universitaire ou de l'écrit(ure) dans l'enseignement supérieur. Elle trouve de nouveaux prolongements dans la didactique des discours universitaires (Pollet, 2001) ou la didactique des disciplines universitaires (Delcambre, 2016).

Comme dans le contexte anglo-américain de recherches clairement inscrites dans une visée applicative, il s'agit de se questionner sur les formations existantes : en France, les cours de « Méthodologie de l'expression », de « Techniques d'expression », de « Méthodologie du travail universitaire » (Getliffe, 2018) ; en Belgique, les cours de « Perfectionnement en Langue Française » dont M.-C. Pollet (2012) montre les difficultés qu'ils posaient et la manière dont ils ont évolué ; au Québec, les « cours de remise à niveau » ainsi que les « Centres d'aide en français écrit (CAFÉ) » développés au milieu des années 1980 et dédiés notamment à la préparation de tests de français, dont le « Test de certification en français écrit pour l'enseignement » (TECFEE), certification nationale dont la réussite est obligatoire pour obtenir le diplôme et le brevet d'enseignement (Lafontaine, Emery-Bruneau et Guay, 2015).

Le champ du *Français sur Objectifs Universitaires* s'associe également aux littéracies universitaires : inscrit dans le domaine du *Français Langue Étrangère* (FLE) et issu du *Français sur Objectifs Spécifiques*, il se destine aux étudiants étrangers et envisage les besoins spécifiques de ces derniers par rapport aux comportements, aux modalités de travail, aux situations universitaires (Lang 2019 ; Parpette & Mangiante, 2010 ; Mangiante & Parpette, 2011). Évidemment, l'accompagnement de ces étudiants ne peut se limiter au « renforcement en langue française », jugé également restrictif pour les francophones natifs. Les travaux d'E. Lang (Lang, 2019 ; Lang & Meyer, 2018) sur les difficultés



réductionnelles des étudiants allophones permettent de questionner ce qui est spécifique à ce public ou partagé avec les natifs. Ils marquent une avancée dans l'analyse des difficultés rédactionnelles chez les étudiants français, au-delà des catégories de FLM, FLS et FLE (Cadet & Guérin, 2012).

À un premier niveau, les littéracies universitaires concernent donc le problème de la formation à l'écrit et aux compétences langagières dans la formation universitaire, à travers des traditions éducatives différentes. La massification du public (Prost & Cytermann, 2010 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2008)<sup>1</sup>, la réussite universitaire et l'échec, les exigences d'insertion professionnelle, sinon de tel concours ou de tel test sont autant d'arguments en faveur d'un accompagnement.

*Students' written texts continue to constitute the main form of assessment and as such writing is a 'high stakes' activity in university education. If there are 'problems' with writing, then the student is likely to fail. Clarifying the nature of the 'problem', however, is far from straightforward and for this reason it is the definition and articulation of what constitutes the 'problem' that is at the heart of much academic literacies research. (Lillis & Scott, 2007 : 8)*

Les « problèmes », que T. Lillis et M. Scott appellent à clarifier, ne relèvent pas seulement de la réussite ou l'échec à l'examen, ni des difficultés à l'écrit observables dans les écrits des étudiants. K. Hyland en donne ici une vue synthétique tout à fait pertinente – à propos des étudiants anglophones :

*There is a growing awareness that students, including native speakers of English, have to take on new roles and engage with knowledge in new ways when they enter university (Lea & Street, 2000; Hyland, 2009). They find that they need to write and read unfamiliar genres and participate in novel speech events, and that communication practices are not uniform across academic disciplines but reflect different ways of constructing knowledge and engaging in teaching and learning. These experiences, moreover, have powerful influences on students' understandings of their disciplines, their learning, and themselves (Hyland, 2012 ; Lillis, 2001). (Hyland, 2014 : 392)*

En outre, en contexte anglo-américain, le problème se pose par rapport aux étudiants qui ont été scolarisés dans d'autres traditions académiques mais aussi par rapport aux "students coming from home discourse communities at great remove from the academic" (Bizzell, 1999 : 4-5).

*When learners come to the classroom they bring with them literacy practices that may or may not be considered appropriate. The overlap, or lack thereof, between these literacy practices and those expected by the disciplinary tribe to which they are seeking membership, is key to students' chances of success. (Mc Kenna, 2010 : 8)*

---

<sup>1</sup> Les mutations de l'enseignement supérieur intéressent les sociologues et historiens (voir par ex. le colloque « Enseignement supérieur du XIXe siècle à nos jours (France et international) : établissements, acteurs, disciplines, pédagogies », Lyon, 27-28 juin 2022. En ligne : <https://enseignemt-sup.sciencesconf.org/>). Dans l'introduction de F. Boch et C. Frier (eds) (2015), C. Frier détaille les mutations récentes dans les universités françaises pour rattacher la problématique des littéracies universitaires à celle de la sociologie du public des étudiants.

Ce problème, nommé “*underpreparedness in students*”, va être déterminant en Afrique du Sud par rapport aux “*black students*” (Bizzell, 1999). Les étudiants “*must learn to speak our language*” (Bartholomae, 1985 : 4), c’est-à-dire qu’ils ont affaire

*not only with “ways of using language but also the beliefs, attitudes and values of the group” (Gee, 1990). Text producers and interpreters are required to share a significant amount of background knowledge, values and attitudes for successful meaning-making. (Mc Kenna, 2010 :10)*

Au rebours d’une vision centrée sur des déficits linguistiques ou cognitifs supposés, il s’agit de mettre en évidence les conflits que génère l’enseignement du discours académique (Bizzell, 1999), la pression de conformité qui peut s’exercer, et l’exigence de questionner les attentes, et en particulier dans certains contextes par rapport à la problématique de l’ethnocentrisme, comme je viens de le souligner.

À un second niveau, les littéracies universitaires sont un domaine dont s’emparent des enseignants-chercheurs confrontés aux écrits de leurs étudiants, aux difficultés qu’ils y repèrent, aux aides qu’ils voudraient leur apporter. La réponse institutionnelle en termes de remédiation, de renforcement, d’expression, de communication est jugée problématique et vient alimenter la réflexion : elle oblige à interroger les besoins des étudiants, les attentes universitaires et les enjeux de la formation envisagée. C’est donc un contre-modèle qui est visé, comme l’a développé M.-C. Pollet (2012, 2021) à propos du contexte belge francophone et comme c’est aussi le cas dans les *Academic Literacies* :

*Confronted by deficit framings and unconvinced by public and official discourses, many teacher-researchers in higher education with a responsibility or interest in language based pedagogy – in the UK and elsewhere – have sought out and engaged in research and theorisations of language use which take account of the complex contexts in which they/we work. (Lillis & Scott, 2007 : 8)*

Par contraste, les *Writing Centers* ont quelque chose de l’ordre du rêve américain : ils sont cet espace de formation investi par les recherches, ce lieu où les étudiants écrivent et retravaillent leurs textes, en discutent avec leurs pairs et avec des tuteurs, accompagnés par des enseignants formés et, pour certains, engagés dans des recherches sur l’écriture. Cependant, la synthèse que propose C. Donahue (2008) de son parcours transatlantique<sup>1</sup> intègre des mises en garde bienvenues : du point de vue états-unien, c’est le modèle francophone qui est perçu comme plus efficient et qui est convoqué dans les discours de déploration sur le niveau des étudiants à l’écrit. Par ailleurs, elle souligne que

---

<sup>1</sup> Un autre exemple très pertinent de mise en perspective des programmes d’enseignement est fourni par les travaux d’A.-M. Petitjean (2013, 2019), à propos de l’écriture créative dans les universités françaises, québécoises et états-uniennes. La tradition des ateliers d’écriture créative est intégrée de longue date dans les universités états-uniennes (programmes de *Creative Writing*, notamment à travers les *workshops*). Confrontée à la mise en place de diplômés sur la question, l’auteure interroge les programmes d’écriture créative récents en France et le modèle des ateliers d’écriture.

l'accompagnement dont bénéficient les étudiants à travers les cours de *first-year writing* et les *writing centers*

ne garantit ni son statut ni sa qualité : une diversité de formation des enseignants et des tuteurs, une marginalisation au sein des institutions, une lente acceptation du champ disciplinaire "*composition studies*" ou "*writing studies*" qui nourrit les pratiques. (2012 : 164)

Les littéracies universitaires interrogent la manière d'agir dans et sur la formation universitaire. Elles doivent d'abord permettre de mieux comprendre les difficultés des étudiants, ce qui implique en retour un questionnement sur les exigences universitaires. Le premier constat est en effet le suivant : "*Students often experience the demands placed on them as writers as opaque and obscure*" (Lillis & Tuck, 2016 : 4). C'est ce que T. Lillis appelle "*the institutional practice of mystery*" (2001 : 58) : les attentes ne sont pas explicitées. L'enjeu est aussi de contribuer au développement de formations nourries par les apports de ce champ, autrement dit dont les objets soient problématisés en référence à ce champ.

#### **4.2. Quelles pratiques de l'écrit ?**

Les deux champs des *littéracies universitaires* et des *academic literacies* ont en commun la question des pratiques de l'écrit en contexte universitaire. Ils attribuent une même importance au fait d'envisager les pratiques de l'écrit comme étant situées, comme l'implique la notion de littéracies au pluriel. Mon objectif ici est de préciser quelles pratiques de l'écrit sont concernées, autrement dit ce que recouvre la sphère dite *academic* ou *universitaire* en tant que sphère d'activité et comment s'y structurent les pratiques de l'écrit qui en relèvent. Le problème est donc aussi celui de la définition de ces pratiques dans les champs des *littéracies universitaires* et des *academic literacies*.

Les auteurs qui contribuent à fonder les littéracies universitaires comme champ revendiquent un « ancrage didactique » (Delcambre 2012 : 32), alors que la didactique n'existe pas en tant que telle en contexte anglo-américain. En outre, l'étude des discours universitaires y occupe une place importante (Delcambre, 2018).

Quant aux *Academic Literacies* telles qu'elles se développent, en premier lieu, au Royaume-Uni, leur approche est d'ordre ethnographique. La redéfinition de la notion de littéracie dans le cadre des *New Literacy Studies* (NLS) est jugée fondamentale : les *academic literacies* constituent une des directions prises par ce champ et voient dans les NLS "*a useful heuristic for opening up a critical exploration of the specific literacy demands and practices associated with academia*" (Lillis & Scott, 2007 : 11).

Elles reposent essentiellement sur des entretiens menés avec des enseignants-chercheurs et des étudiants : les pratiques sont envisagées à travers le point de vue qu'en ont leurs acteurs. L'accent mis sur les pratiques conduit à opposer pratiques et textes. Il s'agit en fait de prendre le contre-pied du focus sur les textes, pour se tourner vers les pratiques dans lesquelles ces textes sont pris, au motif d'un "*textual bias*" : "*with problems,*

*policies and solutions defined in terms of texts: errors, organization, format, conventions, genre*”, le risque est de “*overlooking significant features of the immediate and larger sociohistorical contexts in which specific texts emerge*” (Horner, 2013 : 3). L’intérêt se porte sur le contexte, au sens situationnel et socio-culturel, pour mettre en lumière des dimensions restées invisibles ou ignorées. Il est question en particulier de relations de pouvoir, de communautés, de socialisation, d’identités (Bartholomae, 1985 ; Bizell, 1992 ; Prior, 1998).

T. Lillis et M. Scott voient finalement comme une limite ce “*lack of attention to texts*” (2007 : 21) des *academic literacies*. Elles appellent à “*bring the text back into the frame*” par le développement d’“*ethnographically sensitive text analytic tools*”. C’est l’approche que j’adopte dans le champ des littéracies universitaires, en référence aux analyses de discours : celles-ci se fondent à la fois sur la description des caractéristiques linguistiques des genres et sur l’importance de la contextualisation ([18] [26]).

Entre les littéracies universitaires dans l’espace francophone et les *academic literacies* dans l’espace anglo-américain, il est possible de discerner d’abord une différence de focus : les premières s’intéressent avant tout aux écrits et à l’écriture dans la sphère universitaire, les secondes à la sphère d’activité d’un point de vue socio-institutionnel, bien qu’elles visent toutes deux à traiter de pratiques de l’écrit dans leur dimension contextuelle. De plus, les *littéracies universitaires* ont, semble-t-il, mis plus vite l’accent sur le problème de l’appropriation des savoirs disciplinaires (Donahue, 2012) et sur la dimension épistémique des littéracies, tandis que du côté des *academic literacies*, il a été davantage question de codes culturels et d’entrée dans une communauté.

Si d’une part et d’autre il est question de pratiques socialement situées, le champ couvert par le terme *academic* appelle quelques précisions, comme son homologue francophone. Les dénominations d’*academic literacies* et de *littéracies universitaires* impliquent une vue englobante mais également des spécifications, du fait que le postulat de départ est de concevoir les littéracies comme des pratiques situées. Ces spécifications vont faire intervenir les acteurs considérés : étudiants, enseignants, chercheurs. Les sphères académiques et universitaires se structurent en interne, avec des partitions en termes de curriculum, de recherche et d’enseignement, de disciplines. À cette saisie en interne s’ajoute la question des circulations vers l’extérieur : par l’enseignement comme forme de transmission, et parce qu’il se rattache à la diffusion de la recherche et à une problématique de la communication scientifique intégrant les modalités de sa vulgarisation ([56]).

Comme on l’a vu, les *Composition Studies* et *Academic Literacies* sont rattachées à l’*English For Academic Purposes* (EAP), qui vise spécifiquement les compétences

langagières requises dans l'enseignement supérieur et le public des étudiants non natifs. Le public des étudiants natifs reste peu pris en compte au départ, alors qu'il est central dans les recherches francophones européennes relevant des littéracies universitaires.

Les *academic literacies* s'apparentent aux recherches sur l'*academic discourse*, qui se situent à l'échelle anglo-américaine puis internationale. Elles concernent d'une part les "*academists*" et "*researchers*", d'autre part le public étudiant : il peut être question d'"*academic discourse in the classroom*", de la manière dont les étudiants "*enter into academic discourse*", et de "*the way to teach students academic discourse*".

La sphère d'activité concernée est donc envisagée à travers sa double mission de recherche et d'enseignement. A. El Gousairi (2018 : 172) souligne que cette idée historiquement située, liée à l'émergence des universités modernes, veut que « l'université, en tant qu'institution productrice à la fois de formations et de connaissances, forme au savoir en même temps qu'elle forme le savoir ».

La dénomination de *littéracies universitaires* peut ainsi poser problème en regard des acteurs considérés. L'enseignement supérieur en France ne s'exerce pas qu'à l'université, la recherche ne s'exerce pas que dans les universités. C'est ainsi que peut s'expliquer le choix de parler de *littéracies dans l'enseignement postobligatoire* (Niwese et al., eds, 2019) quand on se centre sur les pratiques littéraciques des étudiants et/ou à destination des étudiants.

La notion de littéracie dans l'espace francophone européen apparaît en effet d'abord par rapport aux « pratiques de l'écrit dans les institutions d'enseignement » (Delcambre & Pollet, 2014 : 3) et c'est dans ce cadre que le champ des littéracies universitaires se développe. Les pratiques concernées relèvent de l'enseignement-apprentissage et l'attention se porte en particulier sur les écrits des étudiants. Cependant, la question de l'écriture de recherche est centrale et oblige à considérer d'une part les pratiques de l'écrit des étudiants au-delà du seul problème de l'entrée à l'université, d'autre part les pratiques de l'écriture de recherche experte.

Des spécifications variables vont donc intervenir : l'une entre l'écriture universitaire, pour les étudiants "*undergraduates*" et l'écriture scientifique, pour le niveau du master et au-delà (Delcambre & Donahue, 2012 : 129) ; une autre entre l'écriture académique, l'écriture de formation à la recherche et l'écriture de recherche à proprement parler (Delcambre et Lahanier, 2012 : 39), correspondant semble-t-il aux étapes de la Licence, du Master et du Doctorat.

Dans les *academic literacies* et l'*academic discourse*, les pratiques de l'écrit considérées sont celles des étudiants, et, du côté des enseignants-chercheurs, les écrits des chercheurs ("*scientific texts*", dans la citation ci-dessous) et les écrits liés à l'enseignement :

*Scientists working in higher education as teachers do not write only scientific texts. They often write 'academic' texts for students such as teaching materials, syllabi, textbooks,*

*manuals, and so on, as well as occluded genres (Swales' 2004 term) such as feedback on student writing, emails to students, and so on.* (Russell & Cortes, 2008 : 5)

Les *academic literacies* envisagent les disciplines à la fois comme disciplines de recherche et de formation. Il me semble qu'à cet égard les *littéracies universitaires* se distinguent des *academic literacies*. En effet, les premières se questionnent sur la didactique des disciplines universitaires<sup>1</sup>, et par conséquent sur ce que l'on peut nommer « une tension entre discours scientifique et pédagogique (Delcambre, 2018 : § 1). C'est en ces termes, souligne I. Delcambre, que J. Dubois évoquait dès 1972<sup>2</sup> les discours universitaires, en l'occurrence en linguistique. J'en rapporte un extrait qui me semble éclairant par rapport à cette tension :

Cet enseignement supérieur sur la langue et le langage a un contenu que les progrès de la linguistique mettent souvent en cause : parce qu'il est chercheur, l'enseignant du supérieur est sensible à l'évolution de sa propre discipline, s'il ne cède pas à la sécurité de son propre conformisme. Aussi est-il conduit à analyser sans cesse les données mêmes de son discours ; Cl. Normand jette un regard critique sur ce qu'est actuellement l'enseignement de la linguistique dans la première année du supérieur. (Dubois, 1972 : 4)

Les disciplines universitaires sont étroitement liées aux disciplines de recherche. J.-L. Fabiani (2012) montre d'un point de vue sociologique que la notion de disciplines est une construction dont « la prégnance tient au fait qu'elle permet de penser conjointement l'organisation de la recherche et de l'enseignement » (op. cité : 133). Cependant, l'enseignement supérieur ne peut pas être pensé comme la simple transmission des connaissances produites par la recherche ; autrement dit, il est important de considérer « les disciplines universitaires comme des disciplines d'enseignement et d'apprentissages » (Reuter, 2012 : § 23).

C'est ici que l'ancrage didactique dont se revendiquent les littéracies universitaires dévoile, me semble-t-il, toute sa portée, par la médiation des discours dans la manière de penser l'enseignement supérieur. Il faut souligner à cet égard l'intérêt des travaux menés en analyse des interactions verbales sur la transmission des savoirs à l'université (Bouchard & Parpette, 2008, 2012). Pour G. D'Ottavi et P.-Y. Testenoire (2018),

Le cours universitaire, tel que le modèle humboldtien va progressivement l'imposer à partir du xix<sup>e</sup> siècle, se conçoit comme un lieu d'articulation de la recherche scientifique et de l'enseignement. En cela, le cours universitaire, qu'il soit pratique ou théorique, relève pleinement du discours scientifique ; il dépasse le cadre strict des recherches sur l'éducation car il est un lieu non seulement de transmission mais aussi, *via* le processus de didactisation qui lui est constitutif, un lieu de formation du savoir scientifique (op. cité : §6).

---

<sup>1</sup> (Delcambre 2016). On peut y voir une manière de ré-interroger, à la lumière des travaux sur les littéracies universitaires, ce que D.-G. Brassart et Y. Reuter (1992) avaient appelé la « didactique de la didactique », à propos de l'enseignement et apprentissage du français.

<sup>2</sup> Dans son introduction au n° 14 de *Langue française* (Dubois, ed., 1972) : *Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur*.

Il peut donc être question de continuités ou de ruptures entre les discours de la recherche et de l'enseignement, ce qui rejoint la problématique des discours de transmission de connaissances : les chercheurs en analyse du discours qui s'y sont intéressés ont porté leur attention sur la dimension didactique des discours sur les savoirs scientifiques et sur la manière dont ces discours sont amenés à circuler dans l'espace social (Beacco & Moirand, 1995 ; Jacobi, Schiele & Cyr, 1990 ; Loffler-Laurian, 1984, 1993 ; Peytard, Jacobi & Peytrotff, 1984) (voir aussi [56]).

Concernant les partitions disciplinaires, le terme *academic* couvre l'ensemble des domaines de la recherche et de l'enseignement supérieur, alors que le calque de *discours scientifique* en anglais (*scientific discourse*) se restreint en règle générale au domaine des sciences dures ou naturelles et exclut de son champ les *Humanities*.

La visée applicative des recherches anglo-saxonnes sur les *academic discourse* et *literacies* est décisive : l'intérêt porté aux productions des chercheurs (Bazerman, 1988) représente un tournant social et sémiotique dans les études de la science (voir [16]), mais il intervient aussi face aux exigences de publier en anglais à l'échelle internationale, et face à la nécessité de former les étudiants. K. Hyland (2011) précise que le champ de recherches qui se constitue autour de l'*academic discourse* doit son essor aux évolutions de l'enseignement supérieur : d'une part, du fait que s'est créée "*a student body which is far more culturally, socially and linguistically heterogeneous than even before*" ; d'autre part, du fait d'une "*academization of practice-based disciplines such as nursing, social work and marketing*" (172-173). Cette problématique, traitée en termes de professionnalisation ou de tertiarisation de la formation, est abondamment discutée à l'échelle internationale, en particulier pour ce qui concerne les métiers de l'enseignement.

C'est ainsi qu'aux deux missions d'enseignement et de recherche évoquées plus haut s'en ajoute une troisième, la professionnalisation. Elle peut concerner d'abord celle des chercheurs et enseignants-chercheurs, selon une vue curriculaire du parcours académique ou universitaire. La sphère académique ou universitaire est envisagée comme lieu de travail, mais considérée aussi en prise avec ses extérieurs. Les *academic discourse* et *academic literacies* vont donc porter leur attention sur des pratiques professionnelles de l'écrit et des discours professionnels (*professional* et/ou *vocational discourse*), à différents niveaux :

1) du côté des chercheurs, à propos de la publication d'articles comme genre emblématique de la profession (Curry & Lillis, 2004) ainsi que des conférences (Glorieux, 2018b ; [46]) ;

2) du côté des enseignants du supérieur, encadrants, *lecturers*, *advisors* (ex. Dysthe, 2002 ; Lea & Stierer, 2009), pour lesquels se pose en particulier la question de leur formation aux pratiques littéraciques à l'œuvre dans les enseignements et apprentissages universitaires ;

3) du côté des étudiants, en termes de professionnalisation des jeunes chercheurs mais aussi de manière plus large : *“in non-academic institutions”, “because most students do not go on to become scientists”* (au sens de chercheurs, quelle que soit la discipline) (Russel & Cortes, 2008 : 4). L’université, dans le cadre général de l’enseignement supérieur, est ainsi conçue comme le lieu où se forment des professionnels de champs divers, qui vont avoir à lire et écrire, à penser scientifiquement, mener des investigations systématiques, etc. : *“they ‘discipline’ their thinking and their activity”* (op. cité : 5). Les pratiques de l’écrit à l’université ne peuvent être considérées comme appartenant au monde clos de l’université, la formation à l’écrit ne peut être considérée seulement comme une formation à l’écrit universitaire ([19] [30]). C’est la question de la formation par l’écrit et l’écriture qui devient centrale.

La perspective adoptée est celle de la professionnalisation<sup>1</sup> et de la dimension professionnalisante de la formation universitaire. Dans ce cadre, l’attention va se porter sur l’écriture réflexive, ou *“reflective writing’, an increasingly common type of writing in university courses related to professional/vocational practice and experience”* (Lillis & Scott, 2007 : 19). Un tournant intervient d’abord dans la manière d’envisager, non plus ce que les praticiens ont besoin de savoir, mais le savoir mis en œuvre dans l’agir professionnel. La notion de « praticien réflexif » développée par D.A. Schön (1983) se veut « tout à la fois pratique de pensée, manière de penser sa pratique et manière d’agir tout en pensant à ce que l’on fait » (Wentzel, 2015 : 3).

L’identité de tels praticiens se définit donc sur la base de compétences réflexives, dont les clés de développement sont envisagées du côté de l’écriture réflexive et de la formation à et par la recherche<sup>2</sup>. L’accent est mis ainsi sur les effets transformateurs de l’écriture en termes cognitifs, épistémiques, identitaires. Dans le volume de la revue *Education et socialisation sur les écrits de travail dans la formation* – que F. Lebon, F. Torterat et moi-même avons coordonné –, nous notions que les études portant sur l’écriture réflexive « posent des questions qui se situent entre deux pôles, d’une part les savoirs, leur appropriation et leur transformation par l’écriture, d’autre part la subjectivation de l’expérience et la construction de l’identité professionnelle » (Lebon, Rinck & Torterat, 2019 : § 6) ([49]).

C’est la « place de l’écriture » dans la formation professionnelle qui est au cœur du propos (Plane, 2008). L’idée est que le travail d’écriture permet de reconfigurer ses savoirs et son expérience : le « passage à l’écriture » amène à « passer d’un savoir ou d’un savoir-faire inscrits dans l’intimité du geste et dans la complexité de l’action à une connaissance

---

<sup>1</sup> La professionnalisation s’identifie à la formation universitaire.

<sup>2</sup> Par rapport aux métiers de la création littéraire, il est question de « recherches-crédation » (Petitjean, 2013).



formalisée<sup>1</sup> » (Jobert & Revuz, 1990 : § 6). Il joue sur la construction des connaissances et sur la construction de soi, comme l'analyse S. Vanhulle (2005) à travers la notion de subjectivation des savoirs. Divers types d'écrits et de pratiques d'écriture sont jugés propices à la réflexion sur la pratique professionnelle, par la mise en relation de l'expérience et des apports de la formation : l'écriture de recherche (Delcambre, 2018), mais aussi les journaux de bord par exemple. Les recherches menées dans ce cadre s'attachent notamment à définir des indicateurs de réflexivité dans les écrits eux-mêmes (Scheepers, 2010). Elles invitent aussi à une distance critique face à cette exigence omniprésente qu'il s'agit de resituer dans l'« espace discursif » de l'éducation (Paquay & Sirota, 2001). Les travaux de L. Cadet (2006, 2017) signalent en particulier la nécessité de distinguer une réflexivité montrée et réelle, et de s'interroger sur les modalités d'évaluation de la réflexivité.

### 4.3. Au gré de quelles approches ?

Les discussions relatives au champ couvert par le terme *academic* montrent la diversité de ses acceptions et l'exigence de clarifier où l'on se situe, en particulier par rapport aux ambiguïtés possibles liées (i) au public considéré – l'exercice du métier de chercheur, d'enseignant-chercheur, l'étudiant jeune chercheur, l'étudiant de telle filière – ; (ii) à ce qu'on entend par scientifique – le monde de la recherche quel que soit le domaine ou non, la recherche académique ou la recherche telle qu'elle peut s'exercer par exemple dans l'industrie, dans des organisations non gouvernementales, etc. – ; (iii) aux enjeux en interne, en termes d'*academic enculturation*, d'*academic disciplines*, ou en s'interrogeant sur les frontières perméables entre l'académique et les contextes non académiques. L'idée est d'envisager comment l'enseignement supérieur se voit influencé par des extérieurs (par exemple, à travers la dimension professionnelle de la formation universitaire, ou la dimension administrative des professions académiques) et ce qui, depuis la sphère académique, circule vers ses extérieurs.

Les pratiques de l'écrit susceptibles d'être investiguées sont donc extrêmement hétérogènes. De plus, elles peuvent bien entendu être analysées depuis des angles d'approche différents, avec des ancrages théoriques et méthodologiques différenciés. Parmi les premiers travaux concernant la sphère académique, il est d'usage de distinguer :

1. les travaux sur la rhétorique académique ou scientifique, sur la structure des textes, leur dimension communicative, interactionnelle, argumentative, et leurs identités

---

<sup>1</sup> Les notions de savoirs et de connaissances dans le vaste champ de l'analyse du travail et de la formation professionnelle sont débattues et font l'objet de définitions contradictoires (ici les connaissances formalisées s'opposent aux savoirs dans l'action, quand chez d'autres, les connaissances sont liées à l'expérience et les savoirs résultent d'un apprentissage et/ou de la formation).

disciplinaires (Fløttum, 2007 ; Hyland, 1998, 2004 ; Swales, 1990, 2004 ; Tutin & Grossmann, 2014) ([14] [16]).

2. les travaux d'ordre ethnographique, dans la lignée de l'ethnométhodologie de D.L. Hymes (1974) en particulier, qui explorent le monde académique et/ou scientifique comme un monde social. On se situe alors du côté du contexte plutôt que des textes. La notion de communauté, désignée par les termes "*Tribes and Territories*" chez T. Becher (1989) est abondamment discutée (communautés de discours, de pratiques, de pensée) (Harris, 1989 ; Lave, 1991 ; Lea, 2005 ; Prior, 2003 ; Swales, 1990) ;

3. les travaux sur l'enseignement de l'écrit dans les cadres de l'*English For Academic Purposes* et des *Composition Studies*. Non seulement ils peuvent emprunter aux deux premières catégories ci-dessus, mais ils ont aussi leur part d'autonomie. Ainsi, les recherches sur les *Composition Studies* trouvent leur origine dans des terrains d'enseignement, comme je l'ai dit, et jusqu'aux années 1990, elles se centrent sur l'entrée à l'université en prenant majoritairement la forme de récits d'expérience (Donahue, 2012).

Les distinctions à faire concernent également le regard porté sur les difficultés des étudiants, et avec elles, la manière d'envisager l'enseignement/apprentissage universitaires et la manière d'envisager la sphère académique "*within and beyond*", pour reprendre des termes très usités. M. Lea et B. Street (1998, 2006) repèrent trois modèles à l'œuvre dans le champ des *academic literacies* :

1. les "*skills study*", centrées sur les difficultés des étudiants, les caractéristiques attendues des textes, la manière de les aider à les maîtriser ;

2. les études sur l'"*academic socialisation*", qui vont mettre notamment l'accent sur le fait que les difficultés ne sont pas seulement textuelles, sur les différences de perceptions de l'écrit chez les étudiants et les enseignants, sur les malentendus que génèrent les attentes institutionnelles ;

3. les études s'inscrivant dans le modèle des *academic literacies* à proprement parler, lequel implique selon les auteurs une approche critique des pratiques d'écriture des étudiants par rapport aux pratiques institutionnelles, aux enjeux de pouvoir et d'identités (Lea & Street, 1998 ; cf. aussi Ballard & Clanchy, 1988 et Prior, 1998).

Dans les faits et de l'avis des auteurs, ces trois modèles peuvent se combiner, en particulier dans le cadre d'une "*integrated view of literacy*". Cependant, ils ont ceci d'intéressant qu'ils fournissent une grille de lecture, à la manière de la méta-analyse, que propose R. Ivanič (2004), des "*discourse of writing and learning to write*". Le champ des littéracies universitaires est traversé par des tensions et les mettre en évidence est utile pour mieux situer les discours sur l'écrit, sur les difficultés des étudiants, sur les formations à mettre en place, qu'il s'agisse de discours institutionnels, de discours d'enseignants, de discours de chercheurs.

On peut citer d'abord, en référence à M.-C. Pollet (2012, 2021), une tension entre approche « normative » et approche « socio-pragmatique : c'est à l'encontre de la première que se construit la seconde. La première se donne des objectifs de remédiation, face à des problèmes de maîtrise de la langue, la seconde s'inscrit dans une optique de formation et se centre sur « les pratiques langagières (lecture-écriture) en usage dans le milieu d'études et le champ disciplinaire, et liées aux modes de construction de ces savoirs disciplinaires » (Pollet, 2012 : 10). En 2021, M.-C. Pollet développe ce qu'elle intitule une « approche intégrée », visant à articuler « une approche pragmatique des discours dans un environnement particulier d'énonciation » et « la prise en compte des normes linguistiques relatives à ces discours à condition d'en (faire) cerner les enjeux en contexte et dans une perspective réflexive » (Pollet, 2021 ; voir aussi Boch, 2021a).

Une autre tension se manifeste entre une approche visant à accompagner les étudiants face aux exigences (l'écriture, écrire pour apprendre) et une approche selon laquelle les étudiants n'ont pas à se conformer systématiquement aux modèles mais sont susceptibles de les faire évoluer. L'écrit est alors vu comme outil de résistance et/ou d'émancipation, comme évoqué à propos de la *Critical Literacy*. Cette approche emprunte à la *Critical Discourse Analysis* et à une approche critique de l'école et de l'éducation – en référence à P. Freire ou à la philosophie pragmatique de l'éducation de J. Dewey (Bizzell, 1989 ; Rogers, 2004). Elle repose sur une contextualisation globale de la littéracie en termes sociétaux et influence de nombreuses recherches sur les *Academic Literacies*. De manière relativement répandue, en effet, il s'agit de favoriser le développement d'une pensée critique, et dans certains cas, de permettre aux étudiants un recul critique y compris face « à leurs expériences universitaires, aux normes d'apprentissage et d'écriture » (Donahue, 2012 : 165).

Enfin, une dernière tension qui rejoint les précédentes me semble intéressante à évoquer, entre une approche dite normative encore et une autre dite transformative (Lillis & Scott, 2007). C'est ici la posture de l'enseignant-chercheur prenant comme objet les littéracies universitaires qui est questionnée. Les étudiants sont confrontés à des conventions. Celles-ci sont “*taken for granted*” (considérées comme allant de soi). La première approche consiste à mieux identifier ces conventions, à s'interroger sur la manière de les enseigner pour que les étudiants deviennent compétents ou experts, à développer des ressources dans ce sens. La seconde, dite transformative,

*involves an interest in such questions but in addition is concerned with: a) locating such conventions in relation to specific and contested traditions of knowledge making; b) eliciting the perspectives of writers (whether students or professionals) on the ways in which such conventions impinge on their meaning making; c) exploring alternative ways of meaning making in academia, not least by considering the resources that (student) writers bring to the academy as legitimate tools for meaning making.* (Lillis & Scott, 2007 : 21).

Dans une perspective transformative, ce que les sujets font des – et avec les – littéracies universitaires est essentiel. L'enjeu est aussi d'envisager en quoi leurs pratiques (ce qui l'on pourrait appeler leurs "*own ways of meaning making*") font évoluer les littéracies universitaires, à l'encontre de ce que S. McKenna (2010 : 14) désigne comme "*an assimilationist position whereby students are required only to conform to the practices of the disciplinary tribe*". P. Bizzell (1999) introduit la notion d'"*hybrid academic discourse*", à propos en particulier des "*black students*" : l'objectif est d'envisager comment la position de celui qui énonce et l'expérience personnelle jouent sur la manière de s'approprier le discours académique et lui confèrent des traits nouveaux.

Plus largement, cette approche transformative se manifeste dans l'intérêt porté aux *littéracies multimodales* et *numériques*, comme étant caractéristiques des nouvelles générations, ainsi qu'aux *multilingual academic literacies* et au *translanguaging* : celles-ci promeuvent les pratiques plurilingues dans les écrits universitaires et le plurilinguisme comme pratique d'enseignement dans les disciplines. Elles visent la circulation internationale des idées, en l'envisageant au prisme du plurilinguisme et non de l'anglais comme « *lingua franca* » (Donahue, 2012 : 174-175 ; Gentil, 2019a et 2019b).

\*\*\*

L'approche que j'adopte dans le champ des littéracies universitaires se rattache à « l'approche intégrée » dont il a été question ci-dessus (Pollet, 2021). L'objectif est d'outiller les étudiants, comme les enseignants et formateurs qui interviennent dans l'enseignement supérieur, dans le sens d'une meilleure conscience des pratiques littéraciques en usage (leurs caractéristiques linguistiques) et d'une réflexion sur ces pratiques (les attentes qui leur sont associées, leurs enjeux de formation) ([19] [25] [44]). Il est important d'intégrer au champ des littéracies universitaires des pratiques qui n'ont pas d'emblée leur légitimité, par exemple les pratiques liées aux littéracies numériques ([32] [50]), de nouvelles pratiques d'écriture de la science et/ou des types d'écrits de savoir nouveaux en regard d'usages canoniques (par ex. sur des blogs, par la fiction, l'écriture dite créative<sup>1</sup>, etc.). L'enjeu est aussi d'envisager l'essaimage ([56]) qui s'opère par le fait que se forment à et par les écrits et savoirs universitaires des sujets dont le penser et l'agir sont situés en dehors de l'université.

---

<sup>1</sup> Petitjean, 2013. Par exemple, mobiliser l'écriture créative pour favoriser l'appropriation des savoirs par les étudiants (Chartier & Frier, 2015) ou pour les faire entrer dans l'écriture de recherche (Laffont-Terranova & Niwese, 2012).

#### 4.4. Implications dans la formation

##### *Les littéracies universitaires comme champ didactique*

Les littéracies universitaires sont ce champ de recherches chargé de développer un cadre alternatif aux discours sur les difficultés des étudiants à l'écrit, formulés en termes de lacunes et de remédiations (Ivanič, 2014 ; Lillis & Scott, 2007 ; Pollet, 2021).

D'abord, et c'est au champ des littéracies universitaires que revient cette mise en évidence : la formation universitaire est faite de littéracies universitaires, celles auxquelles l'étudiant va avoir affaire au fil de son parcours. D'autre part, les littéracies universitaires en tant que pratiques de l'écrit à l'université demandent à être pensées pour ce qu'elles sont et à faire l'objet d'un accompagnement, faute de quoi elles représentent une dimension cachée du curriculum, c'est-à-dire une dimension essentielle aux apprentissages, mais non prise en charge explicitement par l'institution.

Les littéracies universitaires, au sens de pratiques de littéracie à l'université, sont au cœur de la formation, des contenus d'enseignement, des évaluations. Elles y servent d'instrument : de mesure, de sélection, de transmission des savoirs, mais aussi en tant que pratiques transformatrices ; car à travers elles se jouent l'appropriation des savoirs, le développement des connaissances, la formation de la personne, la professionnalisation.

Le fil conducteur de mes travaux dans le champ des littéracies universitaires s'attache à cette exigence de penser l'instrument en tant que tel, pour le constituer en objet didactique, de façon à en faire un instrument pour les étudiants, plutôt que de le laisser fonctionner dans l'ombre, en misant sur le fait que c'est en forgeant qu'on devient forgeron. D'où la formule « former à, former par l'écrit/l'écriture » que j'ai souvent utilisée ([19] ; Scheepers, ed., 2021) : elle reprend une formule usuelle, celle de formation à et par la recherche (Hofsetter, 2005, Étienne, 2008 ; Cadet & Lavieu-Gwodz, 2019).

L'approche que j'adopte dans le champ des littéracies universitaires se caractérise par « la description des pratiques et des genres de l'écrit en contexte universitaire » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 : 9). Elle s'intéresse plus précisément à « la description des normes de rédaction des genres qui circulent dans le monde universitaire et scientifique, ou à l'appropriation de ces normes par des étudiants » (Bailly & Lemoine-Bresson, 2020 : § 2).

J'y vois également une dimension d'ordre pragmatique ou praxéologique. Elle repose en première approche sur l'idée très simple que les descriptions peuvent alimenter la formation : ne serait-ce que parce que tel collègue en charge d'un cours sur l'écriture de recherche va y trouver matière à réflexion sur les difficultés des étudiants ou sur des dispositifs pour travailler l'écriture. Ainsi le champ des littéracies universitaires produit-il des discours qui peuvent infléchir les pratiques de littéracies universitaires.

Le champ des littéracies universitaires peut être compris par rapport au « statut particulier de l'institution universitaire, productrice à la fois de connaissances et de formations » (Poteaux, 2013, cité par Frier, 2015 : 25). Le va-et-vient s'opère à travers les disciplines et domaines de recherche, et se révèle fructueux en particulier dans le contexte anglo-américain où le champ des littéracies universitaires met en avant sa visée applicative et se veut directement rattaché aux pratiques de formation à l'écrit proposées dans les universités. En France, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter expliquent que la « didactique de l'écriture » pouvait difficilement être pensée en tant que telle en contexte universitaire :

La didactique de l'écriture, sous-domaine de la didactique du français qui s'est fortement développé depuis les années 1980 et qui a produit nombre de résultats et de concepts (Barré-de Miniac, 1995), tire sa cohérence de l'analyse et de la description de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture aux niveaux scolaires où l'écriture est un objet disciplinaire, référé à la discipline « français », c'est-à-dire les classes du collège, du lycée, ou de l'école primaire où, à côté de la grammaire, de l'orthographe, de la lecture, de la littérature, etc., se trouve un objet d'apprentissage qui a nom écriture. Or, une telle discipline n'existe pas à l'université. (2010 : 3)

La didactique de l'écriture est cependant appelée désormais à intervenir dans d'autres disciplines que le français, dans l'enseignement primaire et secondaire : la thèse de C. Blaser (2007) sur les « pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire » en est un bon exemple au Québec et les travaux de M. Jaubert (2007) et M. Rebière (2000) ont été décisifs en France pour penser le français dans sa dimension transdisciplinaire, tout en tenant compte de la dimension disciplinaire des apprentissages, au sein de « communautés discursives disciplinaires scolaires » (Jaubert & Rebière, 2021)<sup>1</sup>. Ce tournant peut donc se comprendre en référence au cadre dans lequel sont pensées les pratiques de l'écrit avec la notion de littéracie : l'attention portée aux écrits ordinaires, fonctionnels, l'accent mis sur la dimension épistémique des pratiques de l'écrit, envisagées dans leur lien avec la construction des savoirs.

Concernant l'enseignement supérieur, le terme de didactique de l'écriture sera donc à réserver à la formation à cette discipline, à destination des futurs enseignants en particulier, ce sur quoi je reviens ci-après. Cela étant, c'est bien un questionnement didactique sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit qui anime le champ des littéracies universitaires. On peut donc y voir une démarche ascendante en didactique, qui prend comme point de départ l'analyse de situations d'enseignement et d'apprentissage et/ou de situations sociales d'usages de l'écrit, dans la sphère académique/universitaire.

De plus, selon une démarche descendante, les recherches menées dans ce champ sont mises à contributions en formation, ou conçues pour l'être, dans une grande diversité de contextes. On peut évoquer le cas emblématique des *Writing Centers*, mais c'est vrai aussi

---

<sup>1</sup> S'intéressant aux pratiques langagières et au « travail du langage » (2021) dans les disciplines, les auteures sont ainsi amenées à s'interroger sur les différences de ce point de vue entre deux domaines du français, l'observation réfléchi de la langue et la production d'écrits littéraires (2004).

en France avec les formations à l'écriture de recherche dans les écoles doctorales (Boch, 2021a), des cours intégrés aux maquettes de formation, des formes de tutorat et d'accompagnement, des outils pour l'auto-formation en ligne (par exemple dans le cadre du projet Ecri+ ([51])). On peut alors se demander dans quelle mesure les recherches viennent effectivement nourrir les pratiques et comment favoriser un meilleur transfert, comme discuté plus loin.

### ***Implications en direction des étudiants***

Pour M.-C. Pollet, l'enjeu est que soit mis en place dans chaque cursus « un cours consacré à la littéracie universitaire<sup>1</sup> ». Entre l'époque des cours de renforcement en français et les cours de littéracies universitaires, le déplacement qui s'opère est aussi celui qui a conduit du savoir-lire-et-écrire pris en tant que tel à des pratiques de littéracie situées et envisagées en lien avec les disciplines, le développement des connaissances, le développement de la personne.

De tels cours traduisent les évolutions des exigences de formation à l'écrit : elles font passer les littératies d'une dimension « naturalisée », dans le sens où elles font partie de la nature des situations universitaires à une dimension institutionnalisée, qui consiste à faire explicitement intervenir les littéracies au titre des objectifs assignés à la formation.

Le contexte états-unien est éclairant par rapport à la constitution des littéracies universitaires comme objet de formation. L'accompagnement à l'écriture qui y existe de longue date et sous des formes variées est envisagé comme relevant de deux paradigmes : *“Writing accross the curriculum”* et *“Writing in the disciplines”*.

Le premier, « la formation à l'écriture tout au long du curriculum », se définit comme « l'écrire-pour-apprendre » (Donahue, 2012 : 164), c'est-à-dire que la formation à l'écriture intervient comme soutien pour favoriser les apprentissages académiques. Sont ici visés les aspects transversaux de l'écriture académique.

Le second, la formation à l'écriture « à travers les disciplines » consiste à intégrer l'enseignement de l'écriture dans la formation disciplinaire. Parce que les pratiques de l'écrit sont envisagées comme des pratiques situées, le lien étroit entre écrit et disciplines est fondamental dans la perspective des littéracies universitaires. Sont visés ici les aspects spécifiques de l'écriture, mais dans deux sens : d'un côté, il peut s'agir de former les étudiants aux conventions d'écriture (normes, formats, genres, citations etc.) en usage dans le champ disciplinaire considéré (*“convention-driven” practices*, dans les termes de Delcambre & Donahue, 2012 : 131) ; de l'autre, il peut s'agir de travailler les manières

---

<sup>1</sup> 2012 : 12. Messier G., Villeneuve-Lapointe M., Guay A. & Lafontaine L. (2016) évoquent un cours de ce type à l'Université de Québec, en formation initiale d'enseignants, et C. Blaser *et al.* (2019) la mise en place à partir de la fin 2019 d'un projet pilote de formation à la littératie universitaire à l'Université de Sherbrooke (Québec).

d'écrire comme étant des manières de penser propres à une discipline ("*epistemology driven*" practices, *ibid.*).

À travers ces deux manières d'enseigner l'écriture dans le supérieur se joue la question de la disciplinarité et de la transdisciplinarité des pratiques. Cette question en amène une autre, celle du transfert des compétences. J'ai montré que la notion de littéracie consistait à envisager les compétences de lire et écrire à travers des pratiques situées. Il faut alors se demander si l'on peut parler de compétences en langue écrite comme compétences transversales à différents contextes, différents types de pratiques, différents genres, et/ou à quoi tiennent les compétences de transfert par lesquelles le fait de disposer de compétences dans un contexte ou un genre donné favorise l'appropriation de genres nouveaux.

Cette question du transfert ([21]) pointe me, semble-t-il, les limites qu'il y a à aborder les compétences à l'écrit exclusivement sous l'angle de pratiques spécifiques et situées. En ce qui concerne les littéracies universitaires, il faut envisager le problème du transfert à deux niveaux : (i) dans l'enseignement supérieur, le transfert d'un genre à un autre, d'une discipline à une autre mais aussi, des attentes nouvelles d'un niveau à l'autre, par exemple lorsque intervient la formation à la recherche ; (ii) dans le passage entre les pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur et les pratiques de l'écrit professionnel. L'enjeu de la formation universitaire en termes de professionnalisation se situe dans la construction de savoirs mobilisables en situation professionnelle. Les littéracies universitaires ont fait place aux écrits professionnalisants, souvent liés à l'analyse de pratiques, mais le statut des écrits professionnels y est plus problématique : on a affaire dans la sphère académique à des écrits dits épistémiques, dans la sphère professionnelle à des écrits dits pragmatiques (Beudet & Rey, 2012, 2015). S'ils sont amenés à tenir une place en formation, c'est soit dans le cadre de formation de spécialistes de l'écriture, soit au titre d'instruments de la formation, autrement dit non pas en tant qu'il s'agit de former à ces écrits mais plutôt par ces écrits. ([29] [49]).

La mise en place de formations à l'écrit dans le cadre de l'enseignement supérieur est pensée par rapport à une série de ruptures successives. La question du curriculum rejoint en effet celle des missions d'enseignement, de recherche et de professionnalisation.

Les recherches sur les littéracies universitaires s'accordent à voir dans l'entrée à l'université une première rupture, un « saut qualitatif », ou encore « un événement littéracique majeur » (Jaffré, 2004 : 40). Les apprentissages visés reposent sur des pratiques littéraciques, de sorte qu'un accompagnement à l'écrit est nécessaire pour favoriser ces apprentissages et/ou aider les étudiants à réussir les épreuves d'évaluation pour valider leur formation. Les écrits d'initiation à la recherche, ou « l'écriture de recherche en



formation<sup>1</sup> » (Reuter, 2004 : 10) font intervenir une nouvelle rupture, un « saut qualitatif conséquent » (Boch, 2021a : 17). L'enseignement disciplinaire laisse place à l'expérience que fait l'étudiant d'entrer lui-même dans une démarche de recherche, à travers laquelle il mobilise des savoirs disciplinaires et les apports de sa formation. L'écrit à produire peut se voir assigner une visée proprement scientifique de production et de diffusion de savoirs nouveaux, en particulier en Master 2 (*ibid.*). L'accompagnement doctoral s'inscrit dans cette perspective, mais répond à son tour à de nouvelles exigences, celles de la professionnalisation du jeune chercheur : la thèse était conçue par P. Bourdieu comme ce « droit d'entrée » dans le champ scientifique, défini comme une compétence « faite corps » (2001 : 102). On sait bien aujourd'hui que les doctorants sont incités à publier avant d'obtenir le grade de docteur : la parution d'un article signe leur entrée dans le champ, comme leur participation aux projets et conférences. Enfin, en dehors de la sphère académique, l'écrit professionnel marque une nouvelle rupture : lié à l'exercice des pratiques professionnelles, il est « de nature utilitaire » (Beaudet & Clerc, 2008 : 5), soumis à une « finalité d'efficacité rhétorique et pragmatique » (Beaudet, Leblay & Rey, 2016 : § 3).

### ***Implications en direction de la formation d'enseignants et de formateurs à l'écrit***

Intégrer les littéracies universitaires à la formation concerne à la fois les étudiants et les enseignants/formateurs. L'enjeu est d'envisager les compétences littéraciques à l'œuvre dans le parcours des étudiants et de les intégrer explicitement aux contenus de formation, en les articulant avec les contenus d'enseignement : ce qui est appelé "*embedding academic skills*".

Il s'agit d'abord d'une réponse institutionnelle aux besoins des étudiants en matière de littéracies universitaires. Mais il s'agit aussi d'une dimension cachée des enseignements disciplinaires :

*Generally educators do not have a clear understanding of academic literacy as a concept, much less an understanding of the practices comprising their own disciplines. But the discourses that unconsciously construct each educator's notions of academic literacy have a major impact on their expectations of students. (McKenna, 2010 : 10)*

Les pratiques littéraciques sont au cœur des enseignements et apprentissages disciplinaires, cependant que les attentes, opaques, relèvent d'une pratique du mystère (Lillis, 2001). Ces deux éléments essentiels dans le champ des littéracies universitaires montrent l'importance de former les intervenants de l'enseignement supérieur et

---

<sup>1</sup> Ces pratiques « se situent [...] à l'intersection entre deux sphères socio-institutionnelles d'activités : celle de la *formation* où l'enjeu principal est de manifester que l'on a acquis les savoirs et savoir-faire posés comme objectifs pour obtenir tel diplôme ou tel grade dans des formes et des normes reconnues par la communauté universitaire concernée et celle de la *recherche* où l'enjeu principal consiste plutôt à produire des connaissances dans des formes et des normes reconnues par la communauté scientifique régissant le domaine concerné » (Reuter, 2004 : 10).

fournissent deux objectifs de formation. N. Gettliffe (2008) formule cette exigence en termes d'autoformation.

Comme le soulignent S. Bailly et V. Lemoine-Bresson, les études menées dans le champ des littéracies universitaires sont « centrales pour aider les étudiants [...] mais également cruciales pour tout enseignant à l'université quelle que soit sa discipline » et « il existe peu de documentation scientifique sur les pratiques d'aide et d'accompagnement » (2020 : § 2).

La formation des enseignants du supérieur aux littéracies universitaires concerne au plus près d'abord les intervenants chargés de l'enseignement à l'écriture. On peut se demander dans quelle mesure ce type de cours est pris en charge par des intervenants spécialisés.

De plus, l'accompagnement à l'écriture opère de manière plus diffuse et il faut alors se demander dans quelle mesure il est pensé en tant que tel, dans l'encadrement des mémoires ou des thèses par exemple. F. Boch (2021a : 13-14) analyse comme un « malentendu » le fait que les étudiants sont en attente d'un plus grand accompagnement là où la conception de l'encadrement doctoral mise sur leur autonomie. D'une certaine manière, l'accompagnement à la recherche peut présenter le risque d'occulter ou de minorer la part de l'écriture dans le processus même de la recherche.

Enfin, comme toute pratique d'enseignement implique des pratiques de littéracie, tout intervenant pourrait bénéficier d'une formation aux littéracies universitaires, de manière à passer d'une pratique spontanée à une pratique mieux conscientisée. Or, « plus on va vers l'enseignement secondaire et supérieur, plus le savoir à enseigner constitue encore le cœur de l'identité enseignante, plus les professeurs mésestiment le savoir *pour* enseigner » (Perrenoud, 2001, n.p.). Les recherches sur les littéracies universitaires peuvent être envisagées comme sources de « savoirs pour apprendre » ainsi que de « savoirs scientifiques didactiques », « issus des recherches ou de pratiques formalisées » : les « savoirs pour enseigner » (Altet, 2008 : 93). En retour, on peut souligner l'intérêt pour les *academic literacies* des analyses de l'activité enseignante, du travail enseignant, des pratiques enseignantes, en classe ou dans des situations telles que l'encadrement de mémoires ou l'accompagnement par tutorat.

### ***Implications par rapport aux enseignants du primaire et du secondaire***

J'ai donné ici un aperçu des enjeux de la formation – y compris de l'autoformation – aux littéracies universitaires, en tant que domaine à même de nourrir les pratiques d'enseignement à l'écrit/ par l'écrit dans l'enseignement supérieur. Je voudrais évoquer, pour finir, la formation des futurs enseignants de français du primaire et du secondaire.

La thèse de O. Vergara Luján (2016) explore la question de « l'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues » : d'une part, elle consiste à s'interroger sur

l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture académique universitaire, dans le contexte spécifique de la formation des enseignants de langues. D'autre part, il s'agit de concevoir un « enseignement de l'écriture orienté par la formation professionnelle à l'enseignement et par la didactique des langues étrangères » (op. cité : 3). En effet, les étudiants dont il est question « seront des enseignants de langues chargés d'orienter les processus de littéracie des futures générations d'étudiants » (op. cité : 2).

L'enjeu est donc de penser la formation à l'écrit à l'université sous l'angle de la formation d'enseignants qui vont à leur tour former leurs élèves à l'écriture. Ce que j'ai développé à propos de la formation à l'écrit chez les étudiants vaut pour les futurs enseignants : ils font partie du public des étudiants. Cependant, leur parcours de formation implique également une formation à la didactique de l'écriture, comme discipline liée avec d'autres à leur professionnalisation. Dans le cadre des littéracies universitaires, les effets de la formation à l'écrit à l'université sont conçus en termes d'apprentissages disciplinaires et de professionnalisation. Avec le public spécifique des futurs enseignants, ils demandent à être conçus dans la perspective d'une didactique de la didactique de l'écriture.

On se situe ici à la croisée de la formation en didactique de l'écriture à destination des futurs enseignants et de la formation *à et par* l'écrit à l'université (Messier & Lafontaine, 2016 ; Plane, 2013 ; [29] [47] [48]). De nombreux domaines de référence sont impliqués dans la formation d'enseignants amenés à enseigner l'écriture à leurs élèves. D'une part, il faut prendre appui sur les apports de la didactique de l'écriture dans l'enseignement primaire et secondaire : analyse des difficultés des élèves, des pratiques d'enseignement, etc. D'autre part, il faut mobiliser les recherches sur la formation d'enseignants : analyse des difficultés des enseignants en termes de représentations de l'écrit, de son enseignement/apprentissage, de l'agir professionnel, analyse de pratiques de formation (Dolz & Plane, eds, 2009 ; Dolz et Gagnon, eds, 2018). Enfin, on peut rappeler que dans le vaste champ des études sur la formation professionnelle – et en particulier dans la formation des enseignants –, l'écriture joue un rôle crucial en tant qu'instrument d'analyse de la pratique et de construction de l'identité professionnelle, comme je l'ai évoqué plus haut. Le questionnement sur les pratiques de formation des enseignants peut ainsi se porter sur leur composante littéracique : (i) en particulier, l'écriture d'initiation à la recherche, car elle doit permettre de « s'approprier les savoirs disciplinaires de référence et d'être capable de les interroger » et d'« analyser des situations de terrain » ([19]) ; (ii) plus largement, la pratique d'une écriture réflexive, mais aussi les écrits lus en formation, la collecte et l'analyse de données du terrain, comme des fiches de préparation d'enseignants, des écrits d'élèves, etc. (Dufays & Thyron, eds, 2004 ; Daunay *et al.*, eds, 2007 ; [29] [47]).

L'enjeu est donc de « concevoir des situations didactiques adaptées à l'enseignement-apprentissage de l'écriture » (Laffont-Terranova & Niwese, 2012 : § 10), mais deux niveaux de situations sont en fait en jeu : celui des situations de formations (autrement dit les pratiques mises en œuvre en formation) et celui des situations d'enseignement-apprentissage (autrement dit les pratiques que la formation présente aux étudiants). Dans leur ouvrage *Former à la production écrite*, J. Dolz et R. Gagnon évoquent une « double triangulation » (2018 : 54) : au niveau de la situation de formation, la triangulation entre formateur, formés, objets de formation et au niveau de l'objet de formation, la triangulation entre enseignant, apprenants, objets d'apprentissage.

Avec M. Brunel, dont les recherches portent en particulier sur le sujet scripteur en didactique de la littérature, nous avons proposé d'envisager ainsi un module d'initiation à la recherche en didactique de l'écriture auprès de futurs enseignants. Notre objectif était de familiariser les étudiants avec l'écriture de recherche tout en leur permettant, à travers cette expérience, de découvrir des pratiques d'enseignement de l'écriture utilisées avec des élèves du primaire, selon un principe d'homologie ([43]).

Cette double perspective de formation à la didactique de l'écriture et d'acculturation à l'écriture de recherche est aussi au cœur des travaux de J. Lafont-Terranova et M. Niwese (2012, 2015). Comme le souligne la première, ces deux objectifs « renvoient aux questions posées par Y. Reuter sur "l'écriture de recherche en formation" (2004) et sur "la didactique d'une discipline universitaire" (2012) » (2014 : 142).

D'un côté, la formation à la didactique de l'écriture s'appuie sur l'écriture du mémoire pour aider les étudiants à conceptualiser aussi bien les notions qu'ils doivent acquérir que l'évolution de leur rapport à l'écriture, considéré par tout un courant de la didactique de l'écriture comme faisant partie intégrante de la compétence scripturale [...]. De l'autre côté, le fait de travailler sur l'appropriation de savoirs et de savoir-faire sur l'écriture en vue de leur transfert didactique permet aux étudiants de développer une posture métaréflexive sur leurs productions écrites et sur la manière dont ils gèrent différemment le processus d'écriture selon qu'il s'agit d'écriture créative ou de recherche. Selon nous, cette mise à distance, explicitement favorisée par le dispositif, doit faciliter les ruptures sur le plan du rapport à l'écriture que suppose l'acculturation à l'écriture de recherche. (Lafont-Terranova & Niwese, 2015 : 188)

Le dispositif développé dans J. Laffont-Terranova et M. Niwese (2012) vise ainsi à favoriser à la fois « l'acculturation au discours scientifique et la conceptualisation de savoirs transférables en situation didactique » (§ 18). Les auteurs mobilisent les apports des ateliers d'écriture sur le sujet-écrivain (Lafont-Terranova, 2009). Concernant les futurs enseignants, ils misent sur « les effets positifs d'un atelier d'écriture-réécriture sur le développement de la compétence métascripturale » (*ibid.*). Ils mettent l'accent en particulier sur le rapport à l'écriture, sur les apports de la génétique textuelle, le fait de tenir un journal d'écriture sur l'écriture d'initiation à la recherche. L'idée est de « "faire bouger" les conceptions relatives à l'écriture et à son apprentissage chez le sujet-écrivain »

(§ 12) et de manière réflexive, chez l'enseignant en devenir, par rapport au public de sujets-écrivants que seront ses élèves.

Ces approches ont en commun de concevoir des pratiques et contenus de formation en lien étroit avec des pratiques et contenus d'enseignement. S. Plane (2013) y voit une « mise en abyme de l'écriture » : car il s'agit bien, en effet, de mobiliser des pratiques spécifiques de l'écriture, au service de la formation en didactique de l'écriture dans la formation des enseignants. L'ouvrage de J. Dolz et R. Gagnon (2018) invite cependant à resituer la composante littéracique dans le cadre plus large des « formes sociales de travail en formation » (chap. 6), c'est-à-dire les formes de travail mises en œuvre dans le cadre de la formation sur la production écrite : c'est l'interaction qui prime, outre la dimension épistémique des échanges.

\*\*\*

Mes travaux dans le champ des littéracies universitaires s'inscrivent dans la perspective de recherches « impliquées », du fait des implications que ces recherches ont sur la vision des pratiques de l'écrit à l'université et la compréhension de ce qui s'y joue. Elles intéressent la formation des étudiants (« à et par l'écriture »), la formation des futurs enseignants du primaire et du secondaire, la formation professionnelle, la formation des enseignants et formateurs du supérieur. C'est ainsi que j'envisage les analyses des écrits universitaires et des difficultés des étudiants, de même que les outils que je contribue à développer. Mon approche a d'abord porté sur les écrits de recherche et la formation à et par l'écriture de recherche et s'est élargie à la question de la formation à l'écrit à l'université, et pas seulement aux écrits de l'université.

## **5. VERS LES LITTÉRACIES AVANCÉES**

Le corpus que nous avons développé avec M.-P. Jacques ([45]) réunit des écrits produits dans le cadre de la formation universitaire, mais nous l'avons nommé « corpus de littératie avancée ». J'adopte la dénomination de *littéracie avancée* sur le modèle de ce qui se nomme "*advanced writing*" ou "*advanced literacy*" en anglais. Il y a plusieurs raisons à cela, que je précise ici : l'objectif est en particulier d'élargir le focus par rapport au champ couvert par les littéracies universitaires et d'interroger les besoins de formation linguistique à l'écriture à un niveau avancé.

### **5.1. Un focus élargi**

Les littéracies universitaires sont liées à une sphère d'activité. Il faut les concevoir aussi en dehors de l'université : dans l'enseignement supérieur et la recherche, qui peuvent s'exercer en dehors de la sphère universitaire *stricto sensu*, dans la formation continue des

enseignants et la formation de manière générale, et par rapport à des terrains professionnels d'où peuvent émaner des demandes sociales en matière de formation à l'écrit, par exemple dans le domaine du travail social (Lillis, 2021 ; Sitri, 2015).

Réciproquement, dans le cadre de la littéracie avancée, le rôle de la formation universitaire à l'écriture demande à être envisagé au-delà de la formation à l'écriture universitaire. Les écrits universitaires sont dotés, pour certains, d'enjeux de professionnalisation. De plus, l'université intègre des formations à l'écriture non universitaire : l'écriture créative, en lien avec les études littéraires (Petitjean, 2013, 2019) ; mais aussi l'écriture professionnelle ([20] [21] [30]) ou encore la rédaction experte ([36]). Ce ne sont plus seulement les pratiques universitaires de l'écrit ni ses usages épistémiques qui servent de référence, mais d'autres situations, d'autres finalités, d'autres enjeux.

Comme nous l'écrivions avec I. Laborde-Milaa, S. Plane et F. Sitri dans l'introduction du numéro de revue que nous avons coordonné sur *La formation aux écrits professionnels* ([30]), les genres professionnels comportent une « dimension intrinsèquement performative et actionnelle ». Ils « ne peuvent être dissociés des situations de travail dans lesquels ils sont produits et circulent » (Laborde, Plane, Rinck & Sitri, 2013 : 9). Ils se distinguent ainsi des écrits professionnalisants : avec F. Lebon et F. Torterat ([49]), nous notions que ceux-ci « se définissent en référence à une pratique sur le terrain professionnel, mais aussi et d'abord dans un contexte institutionnel qui leur assigne un rôle formateur » (Lebon, Rinck & Torterat, 2019 : § 8)<sup>1</sup>. On a donc d'un côté une écriture professionnelle, dans la pratique, et de l'autre une écriture sur la pratique, dans la formation, conçue comme une écriture réflexive (Bouquet & Riffault, 2009). Cependant, l'écriture professionnelle peut elle-même faire l'objet de formations. Ces deux types de pratiques sont prises chacune à sa manière dans une tension entre le monde de la formation et le monde du travail (Lillis & Rai, 2012).

L'intérêt pour l'écriture professionnelle se développe dans un contexte qui l'identifie comme une dimension importante de l'activité professionnelle :

Muni de son ordinateur, chaque professionnel peut et doit maintenant produire des textes pour rendre compte de ce qu'il ou qu'elle fait, contribuer à la production d'informations dans sa communauté discursive. Les entreprises ou institutions qui embauchent ces personnes ont, de leur côté, élevé leurs attentes à l'égard de la capacité de leurs employés à produire des écrits ciblés, clairs sur le plan rhétorique en plus d'être en adéquation avec les buts pragmatiques de l'action langagière (Shriver 2012). (Beaudet & Rey, 2014 : § 1)

K. Shriver (2012) met l'accent sur la diversité des types d'écrits concernés, sur le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'écrit mais de multimédia, et enfin sur l'exigence de "*sophisticated judgments*" de la part du scripteur :

---

<sup>1</sup> « Les mémoires dits professionnels sont d'ailleurs plus professionnalisants que professionnels, vu qu'ils n'apparaissent que dans la période de formation des enseignants et ne constituent en rien des pratiques d'écriture que les enseignants développeront dans l'exercice de leur métier » (Delcambre, 2018, note 24).

*Professional communication is an umbrella term for the creative activities that adults engage in as they compose purpose-driven communications on the job. These communications take many forms – for example, reports, proposals, instructions, presentations, multimedia, Web pages – and may be displayed in a variety of media, with an increasing emphasis on Web-based presentations. To make such communications both visually engaging and rhetorically effective involves the careful integration of writing and visual design, calling on the professional to make sophisticated judgments about issues such as form, content, style, arrangement, graphics, illustrations, color, typography, and spatial display. (Shriver, 2012 : 276)*

Les travaux mobilisés sont ceux qui se sont centrés sur l'écrit et le langage au travail (par ex., Beaudet, Leblay & Rey, 2016 ; Borzeix & Fraenkel, eds, 2001 ; Bouquet & Riffault, eds, 2009 ; Boutet, 2008 ; Pène, Borzeix & Fraenkel, eds, 2001) ([30]). Ce sont aussi les travaux de psychologie de l'expertise d'une part et de psychologie de l'écrit sur la "*literate expertise*" (Scardamalia & Bereiter, 1991) et sur les niveaux avancés de compétences rédactionnelles ("*high level skills*", ou "*higher order writing skills*") d'autre part. C'est à la croisée de ces domaines, et dans une perspective didactique<sup>1</sup> que se construit le domaine de la rédactologie ou « science de la rédaction experte » :

Cherchant un terme nouveau, susceptible de traduire la nature multidisciplinaire de la recherche sur l'écriture professionnelle, et de la distinguer de la didactique de l'écrit, associée à la formation à l'écriture en milieu scolaire, ce réseau de chercheurs s'est arrêté sur le mot « rédactologie », défini ainsi par Bertrand Labasse : « Champ de recherche interdisciplinaire ayant pour objet d'étude l'ensemble des processus et connaissances impliqués dans la production des écrits professionnels et leur adéquation aux destinataires » (Labasse, 2006). Ainsi, la rédactologie s'intéresse à la description fine des opérations sous-jacentes au processus d'écriture d'un écrit professionnel, aux caractéristiques de ces écrits et à l'identification des connaissances multidisciplinaires que le rédacteur mobilise tout au long de cette activité. En nommant cet objet d'étude, les chercheurs en rédactologie désignaient un champ de recherche distinct à l'intérieur de la didactique de l'écrit, d'une part, et s'éloignaient, d'autre part, d'une tradition d'enseignement de la rédaction dite technique, centrée sur l'élaboration de normes stylistiques et lexico-grammaticales (Beaudet, Condamines, Leblay, Picton, 2016 : § 1)

Deux catégories d'écriture professionnelle sont à distinguer : "*Writing as a Profession Versus as a Work Tool*" (Shriver, 2012 : 278). L'une est le fait de professionnels de l'écriture, c'est

la pratique scripturale de spécialistes de la communication écrite ou rédacteurs professionnels qui rédigent des documents de genres variés, dans des domaines multiples, destinés à des publics très diversifiés. (Beaudet, Leblay & Rey, 2016 : § 3)

---

<sup>1</sup> Dans la préface de l'ouvrage de C. Beaudet & V. Rey (eds) (2015), M. Fayol rappelle que les travaux pionniers sur les processus rédactionnels en psychologie de l'écriture (Hayes & Flower, 1980) s'inscrivaient dans cette perspective de recherches appliquées : l'analyse des procédures en jeu doit permettre d'aider les scripteurs à améliorer leurs textes.

Il ne s'agit pas d'écrivains mais de scripteurs professionnels ; ce sont des spécialistes de la communication, non plus envisagés comme des spécialistes par exemple de sites web, de logos, etc., mais sous l'angle spécifique de la communication écrite.

C. Beaudet, C. Leblay et V. Rey proposent de nommer l'autre l'« *écriture de haut niveau*<sup>1</sup> » : elle concerne ceux dont l'écriture n'est pas le cœur de métier, mais fonctionne comme une compétence « seconde », au service du métier. Elle renvoie à

l'ensemble des pratiques scripturales *situées*, liées à l'exercice de pratiques professionnelles extrêmement hétérogènes, soumises à une finalité d'efficacité rhétorique et pragmatique, dans une communauté discursive restreinte. L'écriture de haut niveau est le fait, entre autres, d'enseignants, de travailleurs sociaux, d'administrateurs ou de toute autre personne qui doit consacrer une part importante de son travail à la rédaction d'écrits professionnels complexes. (Beaudet, Leblay & Rey, 2016 : § 3)

L'identification de ces publics et des besoins de formation les concernant montre qu'il est nécessaire d'élargir le focus des littéracies universitaires pour se questionner sur la formation à l'écrit à un niveau avancé de compétences, chez des adultes qualifiés.

Les écrits des étudiants représentent un lieu d'observation privilégié des difficultés qui se posent à un niveau avancé : ces difficultés pointent vers ce qui résiste, ce qui s'acquiert tardivement (chapitre II). Elles sont liées aussi à des usages avancés de l'écriture, c'est-à-dire à certains types de pratiques d'écriture et d'écrits, dans certains types de situations, avec certaines finalités (par ex. écrits de savoirs, écriture réflexive).

La notion de littéracie se révèle particulièrement heuristique, s'agissant des écrits universitaires, pour penser les pratiques littéraciques universitaires en termes d'héritage et de transmission, le lien étroit entre l'écrit et les disciplines, et pour interroger la dimension épistémique de l'écrit, notamment l'appropriation des savoirs et leur transformation par l'écriture.

L'ancrage de mes travaux dans les littéracies universitaires a pour origine les écrits de recherche et les écrits de formation à la recherche. Ils questionnent les compétences linguistiques requises et les pratiques de l'écriture comme instrument de formation. Ils contribuent ainsi à l'analyse de la formation universitaire et professionnelle, au titre des pratiques littéraciques. Ils se sont développés dans le sens de la formation linguistique à l'écriture à un niveau avancé, d'où le recours aux deux termes de littéracie universitaire et avancée. Ce ne sont plus seulement les écrits universitaires mais aussi les écrits professionnels qui sont concernés.

## 5.2. Des usages avancés à caractériser

La notion de littéracie avancée met l'accent sur des usages avancés de l'écrit (professionnels, universitaires, dits de haut niveau, etc.) impliquant un niveau avancé de

---

<sup>1</sup> *Ibid.* Le terme retenu me semble un peu gênant car « haut niveau » renvoie à des procédures cognitives et/ou à l'idée de niveaux de compétences.



compétences (“*advanced skills*”). J’ai montré auparavant que la notion de littéracie invitait à envisager les compétences en acte dans des pratiques situées. Elle n’évacue pas la question des compétences, mais y intègre en particulier les significations attachées aux pratiques<sup>1</sup> et les enjeux associés au lire-écrire. Mon objectif ici est de poser quelques jalons en direction d’une analyse des pratiques de littéracie avancée permettant de cerner les besoins de formation linguistique à l’écriture, à un niveau avancé : caractériser les usages avancés de l’écrit est une manière de s’interroger sur les objectifs et enjeux d’une telle formation.

### ***Des compétences étendues***

La notion de littéracie avancée peut d’abord être comprise par rapport à un « régime de scripturalité<sup>2</sup> », c’est-à-dire à un système d’attitudes et de pratiques propre à notre époque. Elle fait écho à celle de littéracie « étendue ». En anglais, la première (impliquant un stade de développement des compétences) semble parfois utilisée pour la seconde. La notion de littéracie étendue connaît des acceptions variées, où se jouent en fait les acceptions données à celle de littéracie. La dichotomie entre littéracie restreinte et étendue peut renvoyer à des usages différents (restreints/étendus) mais aussi à une vision différente des usages (lire et écrire envisagés en eux-mêmes / lire et écrire envisagés par rapport à ce qu’ils permettent). À l’opposition entre *illiteracy* et *literacy* succéderait celle qui d’un côté reconnaît en l’illettrisme des compétences restreintes, et de l’autre ne prône pas seulement le non-illettrisme, ni des compétences restreintes, mais une littéracie étendue pour tous. La littéracie restreinte est parfois formulée, quant à elle, comme une “*early literacy*”, une première étape de développement littéracique, et la littéracie étendue correspondrait alors à un stade avancé de développement littéracique chez l’individu et dans la société.

La littéracie étendue met également l’accent sur les enjeux associés au lire-écrire en termes intellectuels, cognitifs, épistémiques. C’est ainsi que la littéracie scolaire est désormais définie.

Il s’agit en effet, de préparer les élèves à intégrer une société du document (Olson & Lejosne, 2006) et du multimédia où l’écrit est omniprésent, et dès lors de le considérer dans le cadre scolaire non plus seulement en termes de technique ou comme fin en soi (une production, une tâche à effectuer), mais comme une ressource pour penser, réfléchir, mettre en relation des données différentes, et même pour parler, pour argumenter, pour élaborer des savoirs et des connaissances. (Delarue-Breton & Bautier, 2019 : § 1)

---

<sup>1</sup> En didactique de l’écrit, il s’agit d’un modèle de compétence intégrant les représentations de l’écrit ou, en d’autres termes, le rapport à l’écrit.

<sup>2</sup> Ce terme est proposé, en référence aux travaux de T. Brummer, par le « vocabulaire pour l’étude des scripturalités » (VOCES) issu d’études sur les scripturalités médiévales. En ligne : [https://num-arche.unistra.fr/voces/notice/regime\\_de\\_scripturalite.xml](https://num-arche.unistra.fr/voces/notice/regime_de_scripturalite.xml)

La manière dont la littéracie est conçue aujourd’hui va dans le sens de la littéracie étendue et d’usages avancés de l’écrit. On peut y voir des attendus caractéristiques d’une scolarisation longue et d’un haut niveau de diplomation. Alors même que la notion de littéracie vise la diversité des usages, une vision hiérarchique se perpétue entre niveaux de littéracie, à la fois par rapport à un éventail de pratiques (plus restreint ou plus large) et par rapport aux enjeux associés (lire et écrire de manière fonctionnelle ou lire et écrire pour penser, apprendre, comprendre) (I.2.3). Les affinités des littéracies universitaires avec l’écrit épistémique font de ce champ un domaine de référence pour comprendre les discours actuels sur la littéracie, précisément parce que ces discours mettent en avant la dimension épistémique des pratiques de l’écrit, en particulier en contexte scolaire.

Les écrits professionnels sont, je l’ai noté (I.4.4), définis comme des écrits pragmatiques de la sphère professionnelle, par contraste avec les écrits épistémiques de la sphère académique<sup>1</sup> (Beaudet & Rey, 2012, 2015) : « il s’agit surtout de pratiques d’écriture quotidiennes, moins glorieuses que des écrits littéraires ou scientifiques », indiquent B. Bouquet et J. Riffault (2009 : 5). Si, à l’heure actuelle, l’écrit épistémique est à la société de la littéracie ce que l’écrit littéraire a pu être dans le cadre d’une culture de l’écrit marquée par une vision lettrée, la notion de littéracie avancée permet de considérer que les écrits professionnels relèvent cependant bien d’usages avancés de l’écrit et d’un niveau avancé de compétences. Les études sur le langage au travail ont montré la part centrale de l’écrit à la fois dans le quotidien du professionnel et dans la structuration de l’activité et des organisations et peuvent ainsi étayer l’analyse des finalités et des enjeux des pratiques de l’écrit professionnel en contexte.

### ***Des acquisitions tardives***

La notion de littéracie avancée peut également se rattacher au champ de l’acquisition du langage. Il est d’usage d’y qualifier d’acquisitions « tardives » celles qui se jouent vers 11 ou 12 ans, mais la notion de littéracie oblige à envisager le développement de compétences à l’écrit tout au long de la vie. De plus, les recherches sur l’acquisition en langue seconde ou étrangère appellent à s’intéresser à ce que les publics allophones ont de spécifique ou de commun avec les publics natifs. Les littéracies avancées visent un public diplômé dans la langue cible, quel que soit le parcours de chacun en termes de biographie langagière. Elles demandent à tenir compte de la spécificité des publics considérés (publics en formation universitaire, tertiarisation ou académisation de la formation professionnelle, rédacteurs professionnels et professionnels dont la pratique exige une écriture de haut

---

<sup>1</sup> Sans remettre en cause la distinction entre écrits dits épistémiques et écrits dits professionnels, les premiers ont bien une dimension pragmatique : l’importance de les concevoir comme tels est mise en avant par exemple par M.-C. Pollet (2021) (voir section I.1).

niveau), et elles s'intéressent à ce qui fait l'expertise rédactionnelle de manière spécifique aux contextes et de manière transversale.

La psychologie cognitive apporte des éclairages : l'écriture y est conçue comme une activité de résolution de problèmes qui exige du scripteur de gérer de nombreuses contraintes simultanément (Plane, 2006 ; Plane, Olive & Alamargot, 2010). R. Kellogg (2006, 2008) met en avant la capacité du scripteur professionnel à « jongler » entre les processus de planification, de mise en texte et de révision. Il identifie un stade ultime de développement des compétences ("*knowledge crafting*", Kellogg, 2008), comme étant la capacité à intégrer et coordonner tous les aspects du processus d'écriture, et à maintenir en mémoire les représentations du texte à écrire, des contraintes d'écriture et du lecteur. Ce stade concerne des scripteurs qui au-delà de 26 ans et des études supérieures ont une pratique de l'activité rédactionnelle intensive dans le cadre professionnel. Enfin, les travaux sur les processus d'écriture s'intéressent beaucoup à la conscience du lectorat ("*audience awareness*") (Berkenkotter, 1981 ; Alamargot *et al.*, 2011) et de manière plus générale à l'importance d'une conscience métatextuelle et métacontextuelle au cours du processus (Scardamalia & Bereiter, 1991). De fait, il me semble que les travaux menés sur la révision de textes par des correcteurs professionnels peuvent être mis à profit pour cerner ce qui fait la compétence rédactionnelle experte (Bisaillon, ed., 2007 ; Laflamme, 2009) et pour enseigner la révision et permettre ainsi aux scripteurs d'améliorer leurs textes.

### ***Une analyse fondée sur la contextualisation et la description linguistique***

La notion de littéracie avancée ne rend pas seulement compte d'un niveau ou d'un degré de compétences, mais aussi de certains types de pratiques : les usages épistémiques de l'écrit en particulier, mais aussi par exemple le fait d'écrire à partir de sources multiples.

On peut caractériser les pratiques de l'écrit par leur ancrage situationnel, comme dans le cadre de l'approche ethnographique développée par les *New Literacy Studies*. Le couplage entre les caractéristiques des textes et des situations de communication est ce qui définit la notion de genre textuel ([26]). L'analyse de compétences en acte dans des pratiques situées présente cependant des limites : ne peut-on y associer l'idée d'une compétence transversale à différents genres et/ou favorable au transfert entre genres ? Si les genres sont les formes que prend l'échange verbal, on peut penser aussi que la production écrite mobilise des compétences communes quel que soit le genre – comme le postulent les études menées en psychologie de l'écrit sur les processus d'écriture – ou du moins que les compétences du scripteur lui permettent d'opérer un transfert entre genres.

Nous avons été amenées, avec C. Mellet et F. Sitri, à nous interroger sur ce que nous avons appelé l'« hétérogénéité des genres », dans une perspective de l'ordre de l'analyse de discours. Il s'agissait de questionner « les facteurs de rapprochement ou de différenciation entre genres communs à différentes sphères ou entre genres ou sous-genres d'une même sphère » (Mellet, Rinck, Sitri, 2013 : 48) ([26]).

Dans le cadre de l'analyse des compétences en littéracie avancée, il me semble qu'outre le fait de définir les compétences en situation, par rapport aux enjeux spécifiques des pratiques en contexte, il est utile d'envisager leur transfert entre genres et entre sphères, en particulier à partir d'une approche couplant des caractéristiques linguistiques et fonctionnelles des écrits.

Je prends ici l'exemple du genre du compte-rendu dont F. Sitri (2018) fait une analyse détaillée. D'une part, comme elle le souligne, le genre est sous-spécifié tant qu'on ne précise pas à quel type de compte-rendu on a affaire, dans quel domaine d'activité (compte-rendu parlementaire, compte-rendu de réunion d'UFR, etc.). D'autre part cependant, on peut faire l'hypothèse qu'à partir de cette catégorie émiq (la dénomination « compte-rendu »), l'analyse de différents types de comptes-rendus peut amener à identifier des régularités : le compte-rendu est un discours second, il sert de trace à un autre discours antérieur (plan fonctionnel), il va impliquer des formes de représentations du discours autre (plan linguistique). De telles analyses permettent d'éviter deux écueils : celui consistant à envisager l'écrit indépendamment des genres et des pratiques où il est en usage ; celui consistant à envisager l'écrit uniquement au prisme de genres situés et spécifiques. Cette tierce voie est nécessaire pour analyser les usages dans la perspective de formations visant le développement des compétences à l'écrit.

Les travaux contributifs à l'analyse de la littéracie avancée sont ceux relevant des littéracies universitaires, des littéracies professionnelles et de la rédactologie, pour caractériser les pratiques en jeu : par l'analyse des genres, des difficultés des scripteurs qui y sont confrontés et des modalités de formation à mettre en place pour le développement de compétences « expertes ». La nécessité de la contextualisation des pratiques est une exigence des approches contextuelles en linguistique, en particulier dans le champ des analyses de discours auquel se rattachent mes travaux sur le genre de l'article de recherche. C'est aussi un apport majeur du champ des littéracies universitaires : au-delà du fait que les pratiques s'inscrivent dans une sphère, en l'occurrence la sphère universitaire, la contextualisation permet d'analyser les visées qui leur sont assignées, les significations qui leur sont données, les attentes dont elles sont entourées, les tensions ou obstacles qu'elles peuvent receler.

J'ai développé cette question à propos du copier-coller chez les étudiants, pour montrer comment passer d'une approche spontanée à une approche problématisée de cette pratique ([50]). La contextualisation des pratiques de l'écrit permet de s'interroger sur les besoins des étudiants et les aides à leur apporter, en allant au-delà de la saisie immédiate du problème : à partir des discours dénonçant le plagiat chez les étudiants, j'analyse comment se construit cette vision, par rapport à un système d'attentes (le travail personnel, l'auteur, les sources dans les écrits de savoir). J'identifie également les tensions que génèrent les attentes universitaires chez les étudiants (rapport à l'écrit et au savoir,

gestion des sources). Enfin, je propose une vision alternative en termes de littéracie : je désigne comme « énonciation par copier-coller »<sup>1</sup> un geste qui correspond à une pratique spontanée des jeunes générations [32] et qui a sa place dans les pratiques effectives de l'écriture (Coustille, 2011)<sup>2</sup>, en contexte professionnel en particulier. La didactisation du copier-coller dans le champ des littéracies universitaires consiste donc à passer d'une pratique qui n'est pas admise comme une pratique littéracique légitime à une pratique envisagée dans le cadre de la formation à l'écrit ; c'est-à-dire, plus précisément,

à la fois en tant qu'outil pour l'écriture à partir de sources et en tant qu'objet de réflexion, qui serve de tremplin pour interroger les attentes universitaires, les rendre explicites, leur donner sens en regard des logiques propres à la construction et à la diffusion du savoir. (Rinck, 2019 : § 42) ([50]).

Si je rappelle ici cette démarche, c'est pour donner un exemple précis de la contextualisation des pratiques requise pour l'analyse des besoins réels des scripteurs, dans la perspective de la formation à l'écrit. Cette analyse des besoins réels vise à concevoir la formation à l'écrit en évitant de ne la bâtir que sur des besoins supposés et/ou sur des modèles normatifs et prescriptifs inaptés à rendre compte des pratiques effectives. Comme je le développe au chapitre II, les besoins réels s'analysent à partir des textes des étudiants<sup>3</sup> et des usages visés, et par la prise en compte de ce qui pose problème du point de vue de la production et de la réception des textes, au-delà de ce qui y est observable.

La contextualisation sert de cadre interprétatif : pour comprendre la dénonciation du problème de plagiat et les difficultés entourant la question des sources et pour traiter la question en formation. Un premier enjeu est de ne pas s'en tenir à la sanction du plagiat ni à l'injonction de citer ses sources, un second enjeu est de viser un objectif d'ordre réflexif : mobiliser cette pratique spontanée, la considérer comme un outil pour l'écriture, mais aussi comme une manière de rendre explicites les attentes relatives aux sources dans les écrits de savoir. Le copier-coller est donc vu comme un point d'entrée pour identifier des manières de faire, de penser et le sens qu'elles ont dans la sphère universitaire. La contextualisation opère en somme à deux niveaux, pour l'analyse des besoins (démarche ascendante) et dans la définition de l'objet de la formation (démarche descendante).

---

<sup>1</sup> Dans le n° 75 de la revue *Recherches* intitulé *Copier, emprunter, coller*, C. Doquet (2021) s'attache à définir l'emprunt langagier, en soulignant qu'il est constitutif de l'énonciation.

<sup>2</sup> L'auteur signe un texte « de 5296 mots », et n'en « a lui-même écrit que 61 », sur l'histoire du plagiat universitaire et interroge l'emprunt et « l'originalité de productions universitaires qui reprennent toujours des travaux préexistants ».

<sup>3</sup> Dans la lignée de travaux sur les mémoires professionnels et la manière dont se construit une posture d'auteur dans un écrit qui prend appui sur des discours autres, C. Dolignier (2019) s'intéresse au « plagiat » et à « l'auctorialisation » dans des mémoires de futurs enseignants de lettres. Elle analyse les formes d'intégration des textes sources dans les différentes versions des textes des étudiants : « les phénomènes d'emprunt ou plutôt leurs modalités fournissent un outil de repérage des stades d'acquisition de nouvelles pratiques langagières liées à l'écriture de recherche » (Dolignier, 2016 : 131).

La notion de littéracie avancée consiste à élargir l’empan des pratiques considérées dans le cadre des littéracies universitaires à d’autres contextes, comme je l’ai précisé plus haut ; elle me semble également intéressante pour mettre en avant leur composante linguistique. Mon approche vise en effet la caractérisation linguistique de pratiques de littéracie avancée ainsi que le développement de formations linguistiques à l’écrit.

Avec S. Garnier, F. Sitri et S. de Vogüe ([39]), nous proposons à propos des littéracies universitaires de donner à la linguistique une place centrale dans le n° 72 de la revue *Linx*, *Former à l’écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?*

la problématique de la langue est souvent absente ou considérée comme secondaire, comme si l’importance de faire écrire n’appelait pas à s’interroger sur les configurations langagières impliquées, leurs formes et leurs effets. L’objectif de ce numéro de *Linx* [...] est de se demander comment le champ de la linguistique doit se situer par rapport à l’ensemble des champs disciplinaires convoqués par la problématique des littéracies universitaires. Cette question peut s’envisager sous trois grands angles : celui des genres et plus spécifiquement de la relation entre maîtrise des genres universitaires et maîtrise de la langue ; celui de la dimension linguistique des dispositifs développés ; celui enfin de l’apport à la recherche linguistique des données produites par des locuteurs en difficulté face à l’écrit. (Garnier, Rinck, Sitri & de Vogüe, 2015, § 2-3)

D’un point de vue linguistique, la notion de littéracie avancée fait écho à celle de « grammaire avancée » (Delhay, 2017, Lang, 2019). Elle marque un retour à la question des « normes » de l’écrit dans la perspective « intégrée » que j’adopte en référence à M.-C. Pollet (2021) :

j’ai voulu montrer que l’évolution vers ce que je nomme une approche intégrée permet selon moi de rendre à une certaine attention aux normes et à ses actualisations linguistiques une place légitime et constructive dans le cadre de formations à l’écriture dans l’enseignement supérieur. Bien davantage que des règles, il s’agit de leviers de réflexion et de conscientisation vis-à-vis de discours extrêmement situés et donc extrêmement régis. Leur nécessaire approche pragmatique, qui « interroge les spécificités de l’utilisation du langage dans un contexte particulier » (Frier, 2015, p. 39) gagne à englober des aspects liés à une approche normative, à faire intégrer progressivement, sans imposer un modèle d’acculturation mais en les intégrant « dans une conception forte des compétences langagières à développer dans l’enseignement supérieur » (Pollet, 2012, p. 11). C’est ainsi que l’on peut re-penser la question de la « maîtrise de la langue » dans l’enseignement supérieur en termes de formation et de réflexion à propos de nouveaux genres de discours.

L’enjeu est donc de questionner la « maîtrise de la langue » et les compétences avancées à l’écrit dans le cadre défini par la notion de littéracie et la vision qu’elle implique de compétences en acte, dans des pratiques situées.

C’est à travers les questions de genres et de leurs caractéristiques linguistiques que mon parcours m’a fait passer des écrits de recherche et de la formation à l’écriture de recherche à la question plus large de la formation à l’écrit à l’université. En particulier, la mise en place à l’Université Paris Nanterre d’un cours intitulé « Pratique des écrits professionnels » nous a amenées, avec F. Sitri, à concevoir les objectifs dans l’articulation entre une approche linguistique et une approche pragmatique ou praxéologique. L’enjeu était de s’interroger

sur la relation entre « compétences transversales » et « compétences spécifiques ». D'une part, il s'agissait de former aux genres professionnels, d'autre part, d'y travailler de manière intégrée leurs caractéristiques linguistiques et enfin, de favoriser le transfert des compétences entre genres par la confrontation de leurs caractéristiques ([21]).

La notion de genres, centrale en analyse de discours, l'est aussi en didactique en tant que principe de structuration de l'intervention didactique. C'est ce que nous mettons en évidence, avec I. Laborde-Milaa, S. Plane et F. Sitri, à propos de « la formation aux écrits professionnels » ([30]) :

La mise en place des formations s'appuie sur une analyse des genres professionnels, dans une démarche familière à l'analyse de discours et à la linguistique textuelle tout autant qu'à la didactique (voir entre autres *Langage & société* 87, 1999 ; *Langages* 153, 2004 ; *Pratiques* 153-154, 2013 ; *Le Français aujourd'hui* 159, 2007) : identifier et distinguer des genres, mettre en évidence des spécificités linguistiques et sémiotiques propres à un genre, mettre en relation ces propriétés avec la visée pragmatique du genre. Cependant la question du transfert de la description à la mise en pratique par des scripteurs novices, question cruciale en didactique, reste entière : c'est celle des dispositifs les mieux à même de favoriser l'appropriation des caractéristiques propres aux différents écrits professionnels par les étudiants sans pour autant conduire à la simple reproduction de « modèles » normatifs. (Laborde-Milaa, Plane, Rinck & Sitri, 2013 : 9)

On retrouve ici l'idée, que nous avons mise en exergue avec F. Sitri ([21]), de ne pas concevoir les genres comme des prototypes dont les textes seraient des occurrences plus ou moins représentatives : si les genres représentent des configurations relativement stables, à définir au niveau linguistique et au niveau « englobant » de la sphère d'activité, ils procèdent d'un principe centripète et centrifuge, de contraintes et de possibilités laissées ouvertes ([10]). Comment d'ailleurs imaginer qu'on puisse reproduire un modèle d'article scientifique ou un écrit de signalement ? La formation à l'écrit est là pour venir outiller et/ou accompagner une démarche propre au scripteur.

Par ailleurs, la formation à l'écrit demande à mon sens de définir les besoins linguistiques de formation selon deux axes : à l'échelle des genres en tant que pratiques de référence (par ex. le genre du compte-rendu professionnel et une analyse identifiant différents sous-genres de comptes-rendus et leurs caractéristiques, comme indiqué plus haut) ; à l'échelle des difficultés observées chez les scripteurs ([36]). J'y reviendrai au chapitre II.

Mes recherches ont porté sur l'acculturation aux pratiques de l'écrit universitaire, et pour l'essentiel sur des écrits de recherche. Elles se caractérisent également par une approche linguistique des littéracies universitaires et avancées. Cette approche met en avant l'importance de familiariser les apprenants avec les caractéristiques des genres, en prenant appui sur la description linguistique. Elle vise aussi à analyser les difficultés des scripteurs dans un ou dans différents genres et à repérer des lieux stratégiques pour la réécriture. C'est en cela que les corpus utilisés peuvent ne pas se limiter à des écrits

d'étudiants, de même que les perspectives ne se limitent pas à la formation aux écrits universitaires.

### **5.3. Quelques repères pour l'analyse**

J'ai mis en évidence dans ce qui précède différents angles d'analyse de la littéracie avancée et la manière dont la linguistique peut être mobilisée : dans le champ d'analyse des pratiques de l'écrit, en particulier en contexte de formation universitaire ou professionnelle et dans le champ d'intervention de la formation à l'écrit. Je voudrais, pour finir, faire le point sur les littéracies avancées en identifiant les pratiques de l'écrit concernées.

À travers la notion de littéracies avancées, l'objectif est de mettre l'accent sur la composante littéracique de la formation universitaire et professionnelle et de s'intéresser également aux pratiques de l'écrit dans l'activité professionnelle, y compris celle de rédacteurs professionnels.

Les littéracies avancées, en tant que champ de pratiques de l'écrit, regroupent des types d'écrits différents et je propose d'en donner ici une vue synthétique. Mon objectif n'est pas d'en fournir une cartographie, mais plutôt d'identifier plusieurs catégories d'analyse, à partir desquelles caractériser les écrits concernés en fonction de l'approche qu'on en a et des enjeux qui leur sont assignés en contexte. Il me semble possible de mettre en relief les quatre catégories qui suivent comme autant de domaines susceptibles d'être couverts par une approche linguistique des pratiques de littéracie avancée.

1. Des écrits d'étudiants aux différents niveaux du parcours universitaire et dans différents domaines, incluant les écrits produits dans le cadre de cours dédiés aux pratiques de communication ou d'écriture et les écrits de concours.

2. Des écrits de recherche (de chercheurs, de doctorants) et des écrits de recherche en formation (écrits d'étudiants dans le cadre de l'initiation à la recherche et écrits de recherche professionnalisants).

3. Des écrits professionnels (de différents secteurs d'activité, y compris les écrits de chercheurs dans le cadre de leur activité professionnelle) au sens d'écrits produits dans le cadre de l'activité professionnelle, et/ou en usage en milieu professionnel. Les écrits des professionnels de l'écrit en sont un cas particulier : le scripteur n'est pas un professionnel qui a à écrire dans le cadre de son activité mais un scripteur professionnel capable de naviguer entre différents milieux professionnels.

4. Des écrits de la formation professionnelle : des écrits professionnalisants (écrits de recherche et écrits réflexifs plus largement) et des écrits de la profession utilisés dans la formation.



Si l'on envisage ces écrits sous l'angle des pratiques de l'écrit dans la formation universitaire et professionnelle, il est possible de distinguer deux niveaux d'intervention en littéracie avancée.

1. La formation linguistique aux écrits universitaires et professionnels : les écrits listés ci-dessus peuvent être impliqués dans la formation à l'écrit dans le cadre de la formation universitaire ou en dehors, avec une visée transversale (former à la maîtrise de l'écrit un public d'étudiants tout venant, former des rédacteurs professionnels) ou dans des domaines spécifiques (disciplines universitaires, secteurs d'activité professionnelle), par rapport à des genres variés ou à un genre en particulier (ex. l'article de recherche et la proposition de communication, dans la formation des jeunes chercheurs, Boch 2021a). L'enjeu d'une formation à l'écrit doit être de dépasser une approche prescriptive. Il ne s'agit pas de renouer avec des approches technicistes et normatives, dont le champ des littéracies universitaires a montré les limites. Il peut s'agir d'accompagner les pratiques de réécriture du scripteur pour l'aider à développer sa réflexion, dans le cas de l'écriture de recherche en particulier, mais aussi de sensibiliser à la diversité des normes en usage, de se questionner sur les procédés linguistiques et leurs effets, sur des manières d'écrire qui sont des manières de faire et de penser (Carter, 2007), sur le sens qu'elles ont.

2. La formation par les écrits et l'écriture : on retrouve ici la question des écrits professionnalisants d'ordre réflexifs. La pratique accompagnée de l'écriture est essentielle, plutôt que l'attention aux seuls textes produits car l'enjeu de formation est à penser par rapport aux effets de l'écriture : ce qu'elle fait « bouger », en termes de représentations, de savoirs, de rapport du sujet à son expérience. Il faut y ajouter les écrits de la profession et les pratiques de l'écriture professionnelle, dès lors que l'objectif n'est pas seulement d'apprendre à faire un usage maîtrisé de ces écrits. Comme nous l'indiquions avec F. Lebon et F. Torterat ([49]) à propos des *Écrits de travail dans la formation* – titre du numéro que nous avons coordonné –,

apprendre à rédiger tel courrier ou tel bilan peut aussi être conçu comme un outil de réflexivité. L'écrit authentique et ordinaire du professionnel peut en effet être compris comme un catalyseur des interrogations sur la profession, la construction et la régulation de l'agir professionnel. (Lebon, Rinck & Torterat, 2019 : § 8)

Les écrits de la profession incluent des écrits qui interviennent dans l'exercice de la profession sans être le fait des professionnels eux-mêmes. Ainsi, la formation d'enseignants conduit à mobiliser, en tant qu'instruments de formation, des écrits au cœur de l'agir professionnel : la fiche de préparation de séance ou l'utilisation du tableau en classe, mais aussi les écrits des élèves, les programmes, les manuels, etc. ([29] [47]). Ces écrits-là ne relèvent du champ des littéracies universitaires et avancées que dans la mesure où ils font l'objet de pratiques de formation qui les font intervenir au titre des écrits de la formation, à travers des pratiques d'analyse de ces écrits.

\*\*\*

Les quelques repères donnés ici sont une manière de mieux identifier où l'on se situe quand on s'intéresse à tel type de public, à tel genre, par rapport à telle ou telle finalité. L'approche que je développe dans mes recherches consiste à analyser des pratiques de l'écrit et à contribuer à la formation à l'écrit à un niveau avancé. Elle met l'accent sur la dimension linguistique des pratiques et de la formation à l'écrit. Elle y associe l'exigence de contextualiser les pratiques dès lors qu'on les analyse en termes de littéracie : c'est le principe d'une approche contextuelle en linguistique et d'une approche didactique, pour cerner les besoins des publics considérés, les conditions de production des écrits, les attentes qui les entourent.

## BILAN DU CHAPITRE I

La notion de *littéracies* renvoie à la diversité des pratiques de lecture et d'écriture, des contextes où elles s'exercent et des compétences qu'elles mobilisent ([34]). La dimension fonctionnelle du lire et écrire domine dans cette nouvelle manière de les concevoir, puisqu'il ne s'agit pas seulement de savoir lire et écrire mais d'accéder à ce que les pratiques de lecture et d'écriture permettent. J'ai discuté à cet égard les difficultés posées par le terme « fonctionnel », qui peut être compris de diverses manières (1.2.3). J'ai aussi souligné que les enjeux associés aux pratiques de lecture et d'écriture sont préférentiellement traités en termes cognitifs et/ou épistémiques (*ibid.*). Alors que la notion appelle à considérer des pratiques prises dans leur diversité, la vision de l'écrit est marquée par de nouvelles exigences – il est question de « nouvelles littéracies » scolaires – liées à l'évolution des pratiques sous l'effet du numérique et à l'identification du caractère central de l'écrit dans notre société. L'attention se porte sur le document écrit et sur des usages littéraciques conçus comme des usages rationalisés, pensés par rapport à l'économie générale de la production et de la diffusion des documents et, avec eux, de l'information et de la connaissance.

Les *littéracies universitaires* constituent un foyer d'interrogations sur l'écrit dans ses dimensions socio-culturelle et cognitive. Le processus d'acculturation à l'écrit amène à s'interroger sur l'entrée dans une « communauté » (1.3.2 et 1.4.3). Cette notion révèle des différences d'approches : on peut y voir une composante sociale et institutionnelle, caractéristique des approches ethnographiques des *academic literacies*, une composante épistémique, liée aux enjeux de connaissance et notamment aux disciplines de l'enseignement supérieur et enfin une composante discursive<sup>1</sup> : les communautés

---

<sup>1</sup> Par exemple la notion de communautés de discours chez J. Swales (1990) ou celle de communautés de pratiques chez M.R. Lea, 2005.

s'identifient à leurs pratiques, lesquelles se définissent en référence aux communautés<sup>1</sup>. Les pratiques d'écriture sont ainsi envisagées d'un point de vue pragmatique, sous l'angle des textes et de leurs usages, par rapport à leurs conditions de production. J'ai souligné par ailleurs que le champ des *academic literacies* avait sans doute davantage contribué à explorer le pôle du sujet, ne l'envisageant plus seulement sous l'angle psychologique de "skills" mais dans sa dimension de sujet social, et que le champ francophone des *littéracies universitaires* mettait l'accent quant à lui sur le discours et sur la didactique des disciplines universitaires (I.4.2). Alors même que les études ethnographiques sur l'écrit dans le cadre des *New Literacies Studies* ont pris le contre-pied d'un focus sur l'écrit scolaire, un intérêt s'est fait jour pour l'écrit dans le contexte spécifique de l'université. Des tensions se manifestent dans les enjeux attachés à l'écrit et dans les objectifs à assigner à la formation : elles ont trait notamment à la vision du sujet scripteur et à la définition de l'acculturation comme processus de l'ordre de l'assimilation (les scripteurs s'approprient le déjà-là des usages visés en s'y conformant) ou comme processus transformateur (les scripteurs font évoluer les usages).

Les littéracies avancées représentent une extension des littéracies universitaires pour l'analyse d'usages avancés de l'écrit en particulier en contexte professionnel. Elles permettent ainsi de s'interroger sur la formation à l'écriture à l'université par rapport à ces écrits non universitaires, ceux des scripteurs professionnels de l'écriture et ceux des professionnels pour qui l'écriture est une composante importante de leur métier (I.5.1). La dénomination de *littéracies universitaires et avancées* vise à identifier les pratiques concernées, mais elle me permet aussi de situer ma démarche : il s'agit de mettre l'accent sur la dimension linguistique de l'écriture et de pouvoir à titre programmatique étayer la question des compétences en jeu.

L'objectif est en effet d'identifier les besoins de formation linguistique à l'écriture à un niveau avancé. Le cadre que j'ai développé dans ce premier chapitre consiste à penser les pratiques de l'écrit en termes de littéracies. Il m'amène à définir l'approche que j'adopte selon deux angles : d'une part, celui de la contextualisation des pratiques d'écriture pour analyser le développement de compétences en termes d'acculturation ; d'autre part, celui de la description linguistique pour analyser les besoins de formation du point de vue des caractéristiques attendues des textes et des difficultés que rencontrent les scripteurs à en faire un usage maîtrisé.

Mes recherches m'ont fait m'intéresser à l'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique ([16]), et à la circulation des discours de la

---

<sup>1</sup> Pour J.-P. Bernié, dans la définition d'une communauté discursive, « la matérialité de ses pratiques est un critère déterminant », et elle sert de cadre « aux pratiques matérielles qui en sont le fondement et aux genres discursifs qui leur donnent leur substance » (2002 : 78). La notion est aujourd'hui abordée en termes de « communautés discursives disciplinaires scolaires » (Jaubert & Rebière, 2021). M. Jaubert, M. Rebière et J.-P. Bernié soulignent les difficultés qu'il y a à nommer ces « communautés 'pratico-discursives' » (2003 :74) et le risque d'occulter la dimension discursive des apprentissages dont il question (I.3.2).

didactique du français [[56]) : c'est se situer là du côté de la société de la littéracie comme société de la connaissance. Mes recherches portent cependant aussi sur des objets linguistiques tels que les listes, l'orthographe ou les guillemets. Elles explorent ainsi la question de la maîtrise de l'écrit, sans ignorer que l'expérience de l'écrit à l'échelle individuelle et sociale justifie l'intérêt d'adopter une approche en termes de littéracies, attentive à la diversité des usages, aux valeurs associées à l'écrit et aux enjeux de l'écrit pour penser et agir.



## Chapitre 2

—

### LINGUISTIQUE DES ECRITS A L'UNIVERSITE ET EN FORMATION

Mon objectif, dans ce second chapitre, est d'envisager les recherches que j'ai menées et celles que j'ai pour projet de mener comme relevant d'une linguistique des écrits à l'université et en formation. Mon parcours m'a d'abord fait m'intéresser à des écrits de recherche. J'ai travaillé sur le genre de l'article de recherche en sciences humaines, sur les difficultés d'étudiants dans l'écriture de recherche en formation et sur la manière de mieux accompagner les scripteurs. J'adopte ici un angle de vue plus large qui ne concerne pas seulement les écrits de recherche mais les pratiques de l'écrit à l'université et en formation, dans la perspective d'un niveau avancé de compétences à l'écrit. Mon questionnement porte sur la manière dont les recherches linguistiques permettent de caractériser des écrits relevant des littéracies universitaires et avancées et sur la manière dont elles peuvent intervenir dans la définition des objectifs de formation et dans le développement de ressources.

Le chapitre I ancre mes recherches dans le champ des littéracies universitaires et avancées. La notion de littéracie appelle à envisager les compétences à l'écrit en acte, à travers des pratiques situées. Du point de vue de la formation, l'enjeu se définit en termes d'acculturation à l'écrit, laquelle est pensée dans une dialectique entre les besoins effectifs des publics concernés et les exigences à avoir. Il faut permettre aux apprenants de s'approprier les usages attendus, mais viser aussi une réflexion sur les pratiques : il s'agit bien pour eux de développer les compétences linguistiques requises mais pas seulement de se conformer à des modèles. Le parti pris didactique vise à leur donner des outils et à considérer les pratiques de l'écrit comme instruments de formation.

Dans le champ des recherches sur les littéracies, l'accent mis sur les pratiques a eu comme effet d'opposer pratiques et textes, de minorer l'intérêt des seconds et de juger normative l'approche linguistique. Aujourd'hui, une perspective intégrative vise à considérer ensemble la dimension linguistique des pratiques et les enjeux qui leur sont associés.

L'approche linguistique que je développe dans le cadre des littéracies universitaires et avancées a pour visée l'accompagnement des scripteurs. Elle se définit à la fois comme une démarche ascendante en didactique, centrée sur l'identification des besoins de formation à l'écrit, et comme une démarche descendante, centrée sur les aides à apporter et sur les

modalités d'intervention sur le terrain de la formation. Cependant, je commence et je finis par la dimension interventionniste de mes recherches. Je voudrais en effet montrer en quoi la linguistique peut contribuer au développement de ressources pour la formation à l'écrit, mais aussi à quels obstacles elle est confrontée quand elle s'intéresse aux besoins des scripteurs et aux aides à leur apporter. Je propose ainsi de mettre en perspective l'analyse linguistique des problèmes auxquels les scripteurs font face à l'écrit et les problèmes que pose à la linguistique son intervention dans le champ de la formation.

Le développement d'outils de formation, mais aussi d'outils de diagnostic et de certification, connaît une ampleur inédite en France, sous l'effet notamment du projet ANR Ecri+<sup>1</sup>. Il faut y voir, me semble-t-il, une entreprise de « grammatisation » des usages avancés de l'écrit, au sens que lui donnait S. Auroux (1994) de

processus qui conduit à décrire et à outiller une langue sur la base des deux technologies, qui sont encore aujourd'hui les piliers de notre savoir métalinguistique : la grammaire et le dictionnaire (1992 : 28).

La grammatisation a été étudiée d'un point de vue historique, notamment sous l'angle de ce que S. Auroux a appelé la grammaire latine étendue, ou encore en termes de grammaire gréco-latine étendue. Dans la lignée de S. Auroux pour qui « en ce qui concerne les grammaires, le véritable point de départ d'une grammatisation nationale du français est Meigret 1550 » (2018 : 13), B. Colombat souligne que « c'est au XVI<sup>e</sup> siècle que se mettent en place la grammaire et la lexicographie du français » (2003 : 4). Ainsi, je considère dans ce qui suit, à titre heuristique, que si la grammatisation est effective, c'est une entreprise qui se poursuit, en l'occurrence à travers la constitution d'un savoir métalinguistique sur les usages de l'écrit dans le champ des littéracies universitaires et avancées. Le champ des pratiques se trouve ainsi doté de descriptions et d'un outillage quant aux fonctionnements linguistiques qui y sont attendus. C'est à cette entreprise que mes recherches contribuent, tout en défendant l'importance de l'envisager de manière réflexive.

Je me centre d'abord sur le fait d'avoir élaboré des dispositifs pour « former des apprentis-linguistes ». J'aborde ainsi l'intérêt d'interventions fondées sur les apports de la linguistique du point de vue des objets et des modalités de la formation (partie 1). Je m'attache ensuite à cet enjeu spécifique de la formation à l'écrit qui est de répondre aux difficultés linguistiques que rencontrent les scripteurs à un niveau avancé : je me centre sur les zones de fragilité transversales aux genres concernés, identifiées comme les plus

---

<sup>1</sup> Le projet ANR Ecri+ porté par l'Université Ouverte des Humanités (UOH) et l'Université de Strasbourg est développé par un consortium d'une vingtaine d'établissements d'enseignement supérieur dans le cadre d'un projet d'investissement d'avenir (PIA3) « nouveaux cursus à l'université » (NCU). Il vise la mutualisation de ressources pour l'évaluation, la formation et la certification des étudiants à l'écrit. <https://ecriplus.fr> (Clayette, 2021 ; De Luca, De Vogüé, Lefebvre & Sitri, 2022).

saillantes dans les travaux qui s’y consacrent (partie 2). Les analyses qu’elles appellent amènent à s’interroger complémentaiement sur la posture du linguiste-didacticien qui travaille sur des écrits non normés, afin de mieux cerner leurs caractéristiques et de problématiser l’intervention en formation (partie 3).

## 1. FORMER DES APPRENTIS-LINGUISTES

Une direction prise dès le début de mes recherches consiste à mobiliser la description linguistique dans le développement de ressources pour la formation à l’écrit. Plusieurs projets du laboratoire Lidilem auxquels j’ai participé pendant ma thèse adoptaient cette démarche, en particulier les projets « Développement et exploitation de ressources linguistiques pour la didactique du français à l’aide d’outils de TAL. Les marques linguistiques de la subjectivité » (Projet Plan Pluri-formation PPF, responsables G. Antoniadis et F. Grossmann, Lidilem, 2003-2007) et « Scientext : un corpus et des outils pour étudier le positionnement et le raisonnement de l’auteur dans les écrits scientifiques » (Projet ANR Corpus et outils de la recherche en sciences humaines et sociales, responsables F. Grossmann et A. Tutin, Lidilem, 2006-2009) ([4] [9] [12]). Ces projets réunissaient linguistique, TAL et didactique du français, autour d’un même intérêt pour les corpus, le fait de les enrichir en prenant appui sur la description de leurs caractéristiques, de manière à les constituer comme outils d’enseignement pour la didactique du français ou la formation à l’écrit.

D’un point de vue linguistique, l’objectif est de décrire des usages effectifs : l’approche sur corpus permet de travailler sur des données authentiques, selon une démarche empirique. D’un point de vue didactique, les corpus peuvent servir à analyser les difficultés effectives des apprenants – on parle de *learner corpora* (Granger & al., 2002 ; Granger, 2008) – mais aussi de ressources pour l’apprentissage, selon le principe du *teaching and learning with corpora* (Sinclair, 2004 ; Tribble, 1997).

Il est habituel de souligner que l’utilisation par les apprenants peut être « indirecte » ou « directe » (Boulton & Tyne, 2014 : 7) : les apprenants peuvent bénéficier des corpus indirectement, lorsque ceux-ci sont au fondement de supports ou d’outils, en particulier des exercices ; ils peuvent également être les utilisateurs directs des corpus et les explorer par eux-mêmes, comme c’est le cas notamment avec les concordances et les collocations dans l’enseignement des langues étrangères. Il me semble toutefois que cette distinction peut être nuancée : dans le cadre d’une utilisation indirecte du corpus à travers des exercices, les apprenants ont accès aux données langagières du corpus, et dans le cadre d’une utilisation directe du corpus, la médiation de l’enseignant est déterminante car l’exploration du corpus s’inscrit dans un scénario qu’il a conçu. Cela étant, la spécificité de l’utilisation directe est de viser des prises de conscience par une démarche d’observation des données.



Mes recherches m'ont amenée à élaborer des dispositifs qui résultent d'un travail de conception didactique consistant à guider les observations par des objectifs linguistiques. C'est ainsi que j'ai développé l'idée de « former des apprentis-linguistes » dans le champ des littéracies universitaires et avancées ([36]), en reprenant des propositions faites dans le champ de la linguistique de corpus appliquée à l'apprentissage des langues : « l'apprenant-chercheur » (Boulton & Tyne, 2014 : 77), le « détective linguistique » (Johns, 1997), s'agissant d'apprentissages langagiers, et, à l'échelle des textes et discours, le *“language learning as discourse analysis”* (Chambers, 2007).

Je reviens ici sur la démarche de conception de ressources et sur l'enjeu de favoriser des prises de conscience chez les apprenants. J'aborde trois aspects de ce qui me semble avoir pour fil conducteur la même visée de former des apprentis-linguistes : avec les guillemets, je montre comment former à la linguistique par l'analyse des usages d'un signe et des fonctions de ses emplois. Avec les structures énumératives, je développe l'idée que l'outillage logiciel peut favoriser des prises de conscience, quand il est mis au service d'une modélisation des textes à même de guider la lecture faite par les apprenants. Enfin, avec les difficultés rédactionnelles, je cherche à voir comment l'analyse linguistique peut être mise à profit pour entraîner les scripteurs à une « attention » à l'écrit, c'est-à-dire à exercer leur capacité d'analyse et à mieux repérer des lieux d'intervention stratégiques pour améliorer leurs textes. Ces trois aspects me semblent relever d'un même projet, d'ordre interventionniste, consistant à développer des dispositifs didactiques qui allient exigences linguistiques et modalités d'action sur le terrain de la formation.

### **1.1. Les guillemets et la linguistique dans la formation**

Un des premiers dispositifs que j'ai élaborés concernait l'usage des guillemets. J'ai travaillé sur cette question en collaboration avec A. Tutin pour l'annotation du corpus ([9]) et avec F. Grossmann et F. Boch pour son utilisation didactique ([27]). Les guillemets semblent intéressants à traiter ici par rapport à ces deux perspectives : celle de la description linguistique dès lors qu'elle doit servir à annoter des corpus et impose donc des catégories d'analyse suffisamment stables pour constituer un modèle d'annotation ; celle de la construction d'une activité de recherche à destination d'apprenants, leur permettant d'analyser des faits de langue à partir de l'étude systématique d'un nombre important d'occurrences du phénomène dans des textes, plutôt qu'à partir de quelques exemples qui viendraient illustrer des catégories préétablies.

L'enjeu dans les deux cas est « d'identifier des valeurs stables prises par les guillemets tout en faisant place à la multiplicité de leurs interprétations » (Rinck, Grossmann & Boch, 2013 : 146) ([27]). Nous avons, en effet, pris comme point de départ la polysémie des guillemets, qui résistent à une interprétation univoque. « Signalant que l'élément

guillemeté “ne va pas de soi”, ils ne fournissent cependant pas d’autre instruction que cette rupture » (Rinck et Tutin, 2007 : 4) ([9]).

J. Authier-Revuz explicite la valeur de ce signal, en la distinguant du « travail interprétatif » qu’elle induit, autrement dit des multiples interprétations auxquelles elle va pouvoir s’associer (par ex. la réserve, la citation) (Authier-Revuz, 1995 : 136-137). Elle l’analyse comme une valeur de « dédoublement opacifiant du dire », c’est-à-dire « une simple suspension de la transparence, de la naturalité, de l’effacement du signe dans l’acte usuel de nommer » (Authier-Revuz 1998 : 380) : selon elle, les guillemets (ou l’italique) sont

une “archi-forme” de la modalité autonymique qui, là où toutes les autres formes représentent l’énonciation de X et en “disent” quelque chose (...), ne fait que représenter l’énonciation de X, laissant entendre qu’il y a quelque chose à en dire (Authier-Revuz, 1995 : 137).

Elle définit plus largement la modalisation autonymique (MA) comme le « cumul d’une référence à la chose et d’une référence au mot par lequel est nommé la chose » (Authier-Revuz, 2003 : 88). Autrement dit le signe se voit conférer un statut double d’usage et de mention. C’est en cela qu’il y a opacification : « L’ordinaire – illusoire – du signe, transparent [...] est, localement, suspendu [...]. La MA est une figure de “l’arrêt-sur-mot” » (*ibid.*). Comme les autres formes de modalisation autonymiques impliquant des gloses (ex. *si je peux dire, comme on dit* etc.), les guillemets peuvent jouer sur les quatre dimensions mises en évidence par J. Authier-Revuz (1995) : l’interlocution, l’interdiscours, la non-coïncidence mots-choses et la non-coïncidence des mots à eux-mêmes.

Les guillemets impliquent une hétérogénéité interprétative et font intervenir trois problématiques linguistiques : l’autonymie, la polyphonie, la dénomination. C’est pourquoi ils nous ont semblé particulièrement intéressants à traiter dans le cadre de la formation linguistique, pour des étudiants de sciences du langage et de futurs enseignants des collèges et lycées. Le traitement didactique des notions de la linguistique de l’énonciation peut se révéler réducteur : comme nous le soulignons avec F. Grossmann et F. Boch ([27]), les notions phares que sont les déictiques, la modalisation, le discours rapporté restent souvent isolées les unes des autres ; le discours rapporté, alors même qu’il relève de la grammaire des textes et des discours, est souvent analysé dans un cadre phrastique.

Le pari didactique que nous avons fait est que les guillemets ouvrent une brèche pour s’interroger sur le signe linguistique dans l’acte d’énonciation (un dédoublement énonciatif), sur le rapport mot-chose (une évidence qui s’opacifie) et sur la prise en charge énonciative (ce que l’on emprunte à d’autres, ce que l’on reprend à son compte, ce par rapport à quoi on marque sa distance). De plus, les guillemets entrent de plein droit dans le cadre de la formation à l’écrit. Ils représentent ce que j’appellerais un signe emblématique de l’écrit. Ils sont utilisés conjointement ou en concurrence avec l’italique. Au contraire d’autres signes de ponctuation démarcatifs qui, tels que la virgule ou le point, peuvent faire l’objet d’analyses phonocentristes (marquer une pause, respirer), ils sont

révélateurs du fait que l'écrit ne peut être envisagé seulement comme un calque de l'oral mais appelle une approche autonome de l'écrit (voir chap. I). La mise en correspondance avec l'oral reste bien sûr possible mais en considérant oral et écrit comme deux ordres de réalisation plutôt qu'en envisageant l'écrit comme une réalisation seconde dont les signifiés seraient phoniques. Dans le cas des guillemets, c'est l'oral, par la gestualité, qui vient calquer l'écrit. On peut également voir dans les guillemets une « réalisation spécifique du segment concerné », qui à l'oral correspondrait à des pauses, à des changements d'intensité ou d'intonation, la marque écrite ayant ceci de spécifique qu'elle est segmentale (Arrivé, 2016 : 25). Avec l'italique, il n'y a pas ajout d'un élément dans la linéarité du signifiant mais « différenciation opérée par l'aspect des caractères », donc « cumul sur le même segment de [...] l'information lexicale et l'information sur le statut sémiologique » (op. cité : 26), comme avec les phénomènes intonatifs.

La typologie que nous avons élaborée vise à identifier les fonctions prises par les passages entre guillemets. Elle retient cinq catégories : la citation autonome (ou discours direct), la citation non autonome (un îlot citationnel), l'autonymie seule (sans emploi référentiel), la dénomination (un titre, un terme, un concept) et la modalisation (une distance, une réserve par rapport à un terme ou une expression). Elle a d'abord été mise à l'épreuve par une méthode d'interannotation consistant à faire annoter le corpus (corpus de textes narratifs du projet PPF susmentionné) par trois annotateurs, en autorisant les cas de double annotation (superposition de deux catégories ou hésitation). Cette méthode permet de revoir et préciser la typologie, notamment (i) de mieux identifier les indices cotextuels sur lesquels s'appuyer pour décider de l'attribution d'une catégorie ou d'une autre ; (ii) de prédire les difficultés d'annotation, liées aux difficultés du phénomène analysé.

Comme nous le précisons avec A. Tutin (2007 : § 14) [[9]] :

L'examen détaillé des principaux désaccords sur les valeurs employées permet de voir que ces problèmes [...] se jouent pour beaucoup au niveau des guillemets à valeur polyphonique (citation et modalisation) et de l'ajout ou non d'une dimension polyphonique à des guillemets à valeur de dénomination.

Les analyses que fait F. Sitri (2015) de l'usage des guillemets dans des rapports de travailleurs sociaux mettent en avant des difficultés similaires, et je reprends ici quelques-uns de ses exemples pour ne pas reprendre ceux sur lesquels nous avons travaillé avec A. Tutin.

L'interprétation en termes de dénomination peut se doubler d'une dimension polyphonique dans l'exemple suivant :

Monsieur est l'aîné d'une fratrie de 9 enfants. Il est originaire des « gens du voyage ».  
[Corpus 1] (Sitri, 2015 : 51).

La dénomination peut en effet, ici, être conçue comme un emprunt sans source (qui pourrait être glosé par des commentaires comme *ce que l'on appelle, ce qu'il est convenu d'appeler*). Cependant, le « on », les formes impersonnelles (*il est d'usage de nommer x*) ou les formes de participes passés (*intitulé x, appelé y*) montrent les difficultés posées par l'analyse de la source énonciative dans le cadre de la polyphonie et du discours rapporté.

Une double interprétation, comme citation et modalisation, est possible dans l'exemple suivant :

Le parcours personnel de Madame X est parsemé de « galères » et elle a un passé plutôt « chaotique » [...] Monsieur mène une vie ponctuée de « chaos ». [Corpus 1] (Sitri, 2015 : 52).

On peut y voir, me semble-t-il, une forme de co-énonciation dans les termes d'A. Rabatel (2004) : le discours du professionnel adopte le discours des personnes qu'il prend pour objet. Mais sur la frontière entre modalisation (marquer sa distance par rapport à un terme possiblement familier) et citation (restituer les propos de la personne rencontrée) se joue aussi une forme de sur-énonciation (op. cité ; voir aussi [2]) : le recours à l'ilot pour des choix dénominatifs induit dans le discours du professionnel une distance vis-à-vis de choix propres au discours dont il se fait le commentateur. Il n'y a pas d'autre commentaire que cette mise entre guillemets que l'on peut tenir aussi comme une forme de *distinction* (Bourdieu, 1979).

À propos de l'exemple suivant :

Ayant « oublié » notre rendez-vous, pourtant prévu à son domicile pour des raisons pratiques. (Sitri, 2015 : 52).

F. Sitri souligne qu'il « [lui] semble impossible [...] de ne pas y voir l'indication que le mot ne convient pas (n'est pas adéquat), ce qui entraîne des interprétations du type : « elle dit qu'elle a oublié, mais ce n'est pas vrai, en réalité elle ne voulait pas nous recevoir » (*ibid.*). La polyphonie joue donc ici en faveur de la supériorité du point de vue du discours enchâssant sur le discours enchâssé. En l'absence de commentaire autre que les guillemets, on peut donner à ce point de vue surplombant plusieurs interprétations (*elle dit qu'elle a oublié mais ce n'est pas vrai, elle a oublié mais comment peut-on oublier un tel rendez-vous ?, elle ne coopère pas avec les services*).

Ce sont ces mêmes problèmes de superposition des interprétations et d'indécidabilité face aux passages entre guillemets qui vont intervenir lorsque nous mettons à l'épreuve la typologie une seconde fois, en la faisant manipuler par des étudiants. Le parcours didactique consiste, dans un premier temps, à les laisser explorer par eux-mêmes les passages entre guillemets du corpus (le logiciel permet d'aller et venir d'un passage à un autre et les met en surbrillance au fil du texte). Il leur est demandé de s'interroger sur la fonction des guillemets, c'est-à-dire sur ce qu'ils signalent par rapport au passage qu'ils encadrent. Les étudiants sont également invités à identifier des indices cotextuels, de la

même manière que la méthode d'interannotation avait obligé l'équipe de linguistes à le faire.

Après un temps d'appropriation de la typologie intervient une évaluation finale, qui demandait d'analyser des passages entre guillemets dans un texte authentique ayant le mérite d'en présenter de nombreux, et de divers types. Nous concluons du dispositif que

Les réponses des étudiants ici analysées valident d'une certaine manière la typologie : elles montrent que les catégories semblent fonctionner, en dépit de l'hétérogénéité interprétative des guillemets ; les étudiants se heurtent globalement aux mêmes difficultés que celles rencontrées dans l'élaboration de la typologie, mais ces difficultés semblent pouvoir être en partie évitées par la prise en compte de critères co-textuels. (Rinck, Grossmann, Boch, 2013 : 146) ([27]).

Nous mettons cependant en évidence, aussi, des difficultés spécifiques aux étudiants et/ou des limites du dispositif didactique, ainsi que des réflexions à poursuivre avec eux : en particulier, mieux creuser la dimension polyphonique à l'œuvre dans une dénomination mise entre guillemets, mais aussi travailler la catégorie des passages autonymiques (en mention seulement) qui est la moins bien reconnue par les étudiants.

Enfin, une limite du dispositif est qu'il faudrait examiner davantage l'articulation entre fonctionnement de la langue et des textes. Le corpus de départ se constituait de textes narratifs, l'évaluation finale a permis un va-et-vient entre usage des guillemets et ton général du texte<sup>1</sup> (un courrier d'auditeur fâché des propos de celle qu'il nomme entre guillemets une « linguiste »). On voit cependant l'intérêt d'analyses comme celles que développe F. Sitri (2015) : en travaillant les guillemets dans un genre et/ou un cadre d'activité défini, en l'occurrence les écrits de travailleurs sociaux, les prises de conscience sur le fonctionnement de la langue vont de pair avec des prises de conscience sur la posture du sujet scripteur, et sur le caractère indissociable de ses difficultés rédactionnelles et socio-professionnelles.

Par ailleurs, le scénario se base ici sur l'analyse d'extraits, mais trouverait avantage à mobiliser des outils complémentaires d'exploration de corpus, en particulier des listes de concordances établies sur la base de motifs ou de patrons phraséologiques récurrents. Ces listes établies à partir de corpus plus vastes pourraient aider les étudiants à analyser les extraits dans les textes du premier corpus et à mieux s'approprier la typologie en regardant plus précisément les indices co-textuels entourant les passages entre guillemets. Ce va-et-vient entre différents types de données linguistiques caractérise ce que j'appelle, dans ce qui suit, *la navigation textuelle* dans une perspective didactique. Mes travaux sur les guillemets illustrent bien la démarche que j'adopte, celle d'une description linguistique au service de ressources pour la formation à l'écrit. C'est aussi le cas de l'exemple que je traite

---

<sup>1</sup>. Autrement dit, une approche énonciative et rhétorique pour reprendre le titre donné à Rinck & Boch (eds) (2010) à propos de l'écrit scientifique ([14]).

ci-après, qui ne concerne plus seulement une analyse locale centrée sur un signe particulier, mais la textualité.

## 1.2. Les structures énumératives et la navigation textuelle

Comme je l'ai déjà évoqué au chapitre I, nous avons développé avec M. Mojahid un scénario didactique pour travailler les structures énumératives à l'aide d'un logiciel dédié à la navigation dans les textes ([35] [36]). Nous en sommes restés au stade de la conception du scénario, sans avoir eu l'occasion de l'implémenter dans le logiciel ni de le tester auprès d'apprenants. Il vise un public tout venant, dans le cadre de la formation à l'écrit, et a pour objectif de former des scripteurs attentifs à la matérialité des textes. Les structures énumératives sont, comme je l'ai dit aussi des guillemets, emblématiques de l'écrit : elles montrent l'importance du visuel et de l'espace, comme le soulignait R. Harris (1993) dans sa sémiologie de l'écriture, et peuvent se caractériser en termes d'organisation spatiale ou de mise en espace graphique (Anis, 1995, 2000 ; Delaborde, 2010 ; Olive, Passerault, Le Bigot & Lebrave, 2010 ; Klock-Fontanille, 2014). À travers les structures énumératives, il est possible de voir à quel point le non verbal est décisif dans la construction du sens et comment le visible et le lisible opèrent de concert.

Les structures énumératives font apparaître la spécificité de la linéarité de l'écrit. R. Mahrer (2014) évoque à ce sujet le fait que l'écrit est « irréductible à la ligne » et met en avant l'importance du « vertical » : à partir de l'idée que « le signifiant phonique serait linéaire », est jugé « proprement linguistique ce qui est convertible dans la successivité d'un signal acoustique, c'est-à-dire lisible au sens d'oralisable. Cela revient à ne prendre en considération que l'axe horizontal de l'objet écrit » (op. cité : § 39). Les travaux de R. Harris (1993) ont montré l'intérêt d'envisager la diversité des écrits qui nous entourent et de ne pas se restreindre au livre, qui peut concourir sans doute à la représentation en termes de lignes que pointe R. Mahrer.

La linéarité de l'écrit a ceci de spécifique qu'elle demande à être décrite comme une tabularité. La linéarité renverrait au temporel, celle de l'écrit exige un double point de vue temporel et spatial<sup>1</sup> :

Ainsi, en passant par la modalité sensorielle qu'est la vision, les énoncés linguistiques conservent-ils leur caractère linéaire, tout en acquérant un caractère spatial qu'ils reçoivent de ce canal. (Klinkenberg, 2020 : § 9)

En d'autres termes, « la particularité de l'espace écrit réside dans cette dialectique entre linéarité et spatialité : cette double caractéristique produit une tabularité » (op. cité : § 10). C. Vandendorpe précise que cette propriété consiste à « considérer la lecture du texte à la

---

<sup>1</sup> La question de la linéarité n'est jamais simple, même à l'oral, du fait qu'il peut y avoir du sens au-delà du segmental et, comme on l'a vu avec les guillemets, des formes de dédoublements énonciatifs. D'où la notion de successivité chez R. Mahrer pour qui « l'énonciation orale [...] install[e] les réanalyses du déjà-émis dans la successivité de l'émission » (2014 : 36)

façon de celle d'un tableau » (1999 : 6). Il remet en cause une opposition usuelle entre hypertexte et texte imprimé :

si l'on a vu que l'imprimé n'est pas nécessairement linéaire, on pourrait tout aussi bien dire que la linéarité du texte n'a jamais été plus fortement ressentie que lorsqu'on a entrepris de faire défiler celui-ci à l'intérieur d'une fenêtre d'ordinateur (*ibid.*)

Il montre comment la tabularité s'est renforcée au cours de l'histoire, avec l'évolution des supports de l'écrit jusqu'aux textualités du numérique, et souligne qu'« en même temps, les techniques d'écriture se raffinent et intègrent des éléments qui vont faciliter cette lecture tabulaire » (*ibid.*).

Il est également question chez d'autres auteurs de lecture « réticulaire » (Adam, 2006). Dans le champ des recherches outillées en linguistique, la lecture opérée par l'ordinateur concourt à une vision renouvelée du texte (De Angelis, 2017). Il est question notamment de topologie ou de topographie textuelles : de l'analyse de fréquence, on passe à celle de séquences et à l'analyse de récurrences et de réseaux linguistiques, typiquement lexicaux (Mayaffre, 2007). L'exploitation du corpus est conçue comme un parcours de lecture, en termes d'« exploration » (Viprey, 2006).

Les structures énumératives mobilisent ce que J. Anis nomme des « topogrammes », par contraste avec les « alphagrammes », dans son analyse du système de l'écrit (Anis, Chiss & Puech, 1988 ; Anis, 1989), c'est-à-dire tous les éléments qui inscrivent le texte dans la spatialité et lui font parler de « visuo-texte » (2000). On a affaire à la fois à de la ponctuation noire et blanche, pour reprendre la distinction proposée par M. Favriaud (Favriaud, 2004, 2011 ; Lefebvre, 2011). Elles remplissent toutes deux une fonction ambivalente, comme le souligne cet auteur, puisqu'il s'agit à la fois de « segmentation » (ou délimitation, démarcation) et de « liaison » (Favriaud, 2014 : 164) (voir aussi Péry-Woodley, 2001 ; Jacques, 2017).

Par exemple, le deux-points va être utilisé dans les structures énumératives en tant que « marque d'annonce » (Catach, 1994 : 70), les virgules ou points-virgules pour séparer les items de la liste, mais dans le cas des structures « verticales », ils sont à comprendre comme items d'une liste sous l'effet aussi de l'alinéa, qui est au fondement de la notion de paragraphe (Arabyan, 2003, 2014 ; Adam, 2018 ; Dürrenmatt, 2020). L'alinéa joue un rôle déterminant dans le document traité par J. André (1989), document qui a été signalé comme un des facteurs en cause dans un accident survenu à la gare de Lyon, et que nous avons pris comme point de départ du scénario didactique que nous avons proposé avec M. Mojahid ([35]). Dans ce document, une structure énumérative sert à donner des instructions aux mécaniciens lorsque « plusieurs véhicules sont bloqués ». Trois rubriques sont en jeu : « 1<sup>er</sup> cas », « 2<sup>nd</sup> cas » et « dans les deux cas ». Mais, comme nous l'écrivions avec M. Mojahid,

la mention « Dans les deux cas » se trouve alignée aux précisions réunies dans la rubrique « 2ème cas » alors [...] qu'elle subsume le 1er et le 2nd cas de figure auxquels le mécanicien peut avoir à faire face. Or, si le mécanicien estime avoir affaire au 1er cas, il n'a aucune raison de lire ce qu'il y a dans la rubrique « 2ème cas », du moins pas au-delà de la première ligne [...] (« Aucun robinet d'arrêt CG n'est fermé » / « Un (ou plusieurs) robinet d'arrêt est trouvé fermé »).

Ce cas nous a semblé exemplaire dans une perspective didactique, pour montrer l'importance d'une attention à l'écrit et d'une approche mettant en avant à la fois sa matérialité et sa dimension praxéologique.

Par ailleurs, les structures énumératives ont ceci d'intéressant que l'effet-liste repose également sur le matériau verbal : les niveaux morpho-syntaxiques et lexical concourent à une relation de parallélisme entre les items, comme lorsque l'on recommande par exemple de formuler les titres des parties d'un document (Jacques, 2017) en adoptant un même patron syntaxique (par exemple article défini + nom, verbe à l'infinitif, etc.). Ces structures peuvent donc être décrites à partir de marqueurs visuels et linguistiques qui sont compris comme du métalangage textuel, « dont la performativité est dirigée vers le texte lui-même » (Péry-Woodley, 2001 : 30). Dès lors que les unités linguistiques de l'écrit sont choisies pour leur impact visuel et que le visuel sert l'intelligibilité du message écrit, on observe une dilution de la frontière entre le verbal et le visuel, comme c'est le cas aussi dans des écrits urbains tels que les tags, ou dans des écrits littéraires tels que les calligrammes.

Notre intérêt pour les structures énumératives s'est justifié par leur omniprésence, et par le fait qu'elles revêtent un caractère transversal tout en se spécifiant en fonction des genres et des types de textes. Elles permettent une analyse attentive aux régularités de ces structures ainsi qu'à leur variation. De plus, elles ont des affinités avec les textes dits procéduraux (Garcia-Debanc, eds, 2001 ; Péry-Woodley, 2001 ; Ganier, 2011 ; 2016 ; Heurley & Ganier, 2006), ou instructionnels-prescriptifs dans la terminologie de J.-M. Adam (2001) ou encore avec les textes expositifs. Les écrits dits techniques (Heurley & Ganier, 2002) sont concernés au plus près, et elles représentent donc un objet textuel pertinent dans le champ de la rédactologie évoqué au chapitre I. En particulier, elles favorisent la mise en relation entre mécanismes textuels et cognitifs : le critère usuel de clarté des textes peut être abordé sur la base des apports de la linguistique de l'écrit quant à ses dimensions visuelle et verbale, comme indiqué et en vertu d'un va-et-vient entre une échelle micro et macro dans les textes.

Notre démarche didactique consiste à prendre appui sur différents travaux de description linguistique (détaillés dans [35]), notamment ceux menés dans la lignée de J. Virbel (Virbel & al., 2005) qui visait à développer un « modèle d'architecture textuelle » pour rendre compte de la structure des textes. Il a en effet mis l'accent sur leurs propriétés typo-dispositionnelles et proposé de les identifier à l'aide d'une « image de texte ». M. Mojahid (Mojahid & al., 2011 ; Mojahid, 2013) a poursuivi ce travail avec un modèle



d'« images de page » pour représenter le contenu de pages web à différents niveaux de granularité et les rendre accessibles aux non-voyants<sup>1</sup>. À travers notre collaboration, l'objectif était donc de mettre à profit la description linguistique, utilisée d'abord en TAL, pour former à ces structures dans la perspective de productions écrites mieux contrôlées. De nombreux chercheurs s'intéressent à la question de l'apprentissage de la dimension visuelle des textes, plutôt du côté de la réception (Anis, 1995 ; Arabyan, 2014 ; Garcia-Debanc & Grandaty, 2001 ; Virbel & al., 2005).

Le scénario (détaillé dans [35] et sous une forme succincte dans [36]) est un canevas intégrant des possibilités de différenciation en fonction des publics cibles, selon leur degré d'expertise. La différenciation opère à deux niveaux : les documents de travail peuvent être réunis par les apprenants à la manière du chercheur dans une démarche empirique ou être collectés par l'enseignant ; les analyses des structures énumératives peuvent se déployer selon différents niveaux de granularité et impliquer un empan plus ou moins large de marqueurs.

Après une étape introductive sur la situation-problème exposée à partir du document relatif à l'accident de la gare de Lyon évoqué plus haut, les étapes sont les suivantes :

1) Repérer la présence de structures énumératives sur des supports et dans des genres variés, à travers un corpus ouvert ;

2) Analyser l'énumération comme structure, avec les notions suivantes : (i) énumération horizontale et verticale, (ii) amorce, liste et clôture et (iii) énumérathème (ou item lexical annonçant l'énumération) ;

3) Spécifier ce qui fait liste : chaîne d'items et marques lexico-syntaxiques, ponctuationnelles et typo-dispositionnelles.

De même que le corpus de la première étape peut s'adapter au public concerné et aux objectifs poursuivis (par exemple, restreindre le corpus aux écrits en usage dans une sphère professionnelle en particulier), la dernière étape de réinvestissement est à spécifier : elle vise à la fois à synthétiser les apports de la formation et à les généraliser, par exemple, en linguistique de l'écrit et/ou pour des activités centrées sur l'analyse ou sur la production de textes (Ganier & Pétillon, 2011).

Je pense en particulier à une démarche pour former à la rédaction et à la révision de textes proposée par F. Ganier (2011, 2016) qui a beaucoup travaillé sur les écrits techniques procéduraux. Reprenant les travaux de V. A. Diehl (2004) sur la capacité de détection de problèmes dans les textes, il vérifie l'hypothèse que faire exécuter les actions décrites favorise l'élaboration d'une représentation pragmatique du texte et que la manipulation effective permet d'aller au-delà d'une correction de surface et de mieux repérer les améliorations à apporter par rapport aux instructions données. Une telle démarche semble

---

<sup>1</sup> Par rapport à l'écrit conçu dans la linéarité de son oralisation (voir supra la référence à Mahrer, 2014), le public des non-voyants oblige à oraliser l'« image de page » autrement que comme suite de caractères et à intégrer la verticalité du texte écrit.

intéressante notamment parce qu'en termes psycholinguistiques, elle peut aider les apprenants à développer une meilleure conscience du lectorat et à passer d'une stratégie de "*knowledge telling*" à celle de "*knowledge transforming*" (Scardamalia & Bereiter, 1987, voir chapitre I). Elle peut être mise à contribution auprès d'apprenants en difficulté avec l'écrit, comme ces élèves en formation professionnelle que J. Anis (1995) propose de former à la « vilisibilité » des textes. Du point de vue de la production, M. Arabyan (2012) souligne quant à lui l'importance de travailler la « scripturation » dans l'enseignement de l'écrit, reprenant un concept de R. Laufer « pour identifier et décrire le niveau intermédiaire entre l'alphabet et le texte » : « relève de la scripturation tout ce qui ne tient pas au niveau alphanumérique mais à "l'image du texte" » (2012 : § 4). C'est une démarche similaire que l'on voit à l'œuvre dans le chantier d'écriture proposé par l'équipe de J. Jolibert dans le champ de l'enseignement de la production écrite à l'école, qui consiste à produire une « règle du jeu » en classe de CE2 (Jolibert, 2007 : 91-94). L'expérience du jeu y précède la production, la collaboration entre pairs autour de l'intelligibilité des textes est centrale et implique une réflexion sur la mise en forme (en page) de la règle du jeu. La démarche mise également sur la confrontation avec des écrits sociaux, autrement dit des règles du jeu authentiques qui servent de corpus de référence pour améliorer les premières versions des textes des élèves. De manière générale, l'intérêt pour les visuo-textes (Anis, 2000) me semble déterminant dans le cadre d'une approche des pratiques et apprentissages de l'écrit en termes de littéracie, mettant l'accent sur l'importance de l'écrit dans d'autres disciplines que le français, par exemple sur les écrits en sciences.

Dans notre approche, d'une part, l'attention est portée aux corpus et aux marques linguistiques et graphiques de l'énumération, conformément à l'idée de s'appuyer sur la description linguistique et de donner aux apprenants des outils d'analyse linguistique, pour former des « apprentis-linguistes ». D'autre part, d'un point de vue didactique, ce qui me semble plus original que le scénario en lui-même est de le mettre en œuvre selon le principe de la navigation dans les textes (Lundquist, 2008, 2013), exploitée dans le logiciel Navilire (Lundquist, Minel & Couto, 2006). À l'Université Paris Ouest Nanterre, j'ai participé au groupe de recherche Navilire, coordonné par L. Lundquist (Copenhagen Business School), réunissant des chercheurs en TAL, en linguistique et en didactique des langues ainsi que des enseignants de langue dans le supérieur. Ce groupe a conçu un logiciel à utiliser en présentiel ou à distance et qui se base sur les principes du *learning with corpora* et de la navigation dans les textes comme outil didactique. L'idée est d'« aiguïser l'attention des apprenants vers la réalisation de la "bonne formation" des textes, et [de] stimuler leur propre production de textes bien formés » (Couto, Lundquist, Minel, 2005 : 2).

Dédié en particulier à un travail sur la cohérence textuelle dans différentes langues et divers types de textes, ce logiciel a donné lieu à des exploitations sur les reprises anaphoriques et le discours rapporté (Desoutter & Mellet, eds, 2013 ; Lundquist, 2008,

2013) ([28] [36]). Il se base sur des corpus annotés par les enseignants, à l'aide du logiciel NoteTool, et permet de placer les apprenants dans un scénario d'observation et d'analyse. Par exemple, ils doivent identifier différents types de reprises anaphoriques, comme les reprises pronominales et nominales. Le passage correctement identifié apparaît en surbrillance et un feedback demande à l'apprenant d'approfondir son analyse (typiquement, identifier le passage repris). Le logiciel fonctionne donc comme outil de visualisation et de navigation, au sens de parcours dans le texte et de mise en relation entre unités, au sens aussi où l'on parle de navigation hypertextuelle, et, s'agissant de linguistes face aux corpus numériques, de lecture réticulaire et d'exploration.

Le travail que nous avons mené sur les structures énumératives a été l'occasion de formuler des propositions en direction de logiciels de ce type. L'enjeu est de mobiliser les apports de la textométrie en didactique, dans le cadre du recours aux corpus pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, et en l'occurrence du français écrit à un niveau avancé. La textométrie s'est développée sur la base du domaine très productif en France que constitue l'Analyse des Données Textuelles (Poudat, 2020 ; Poudat & Landragin, 2017). Elle intègre les apports de la lexicométrie et de la statistique textuelle pour l'exploration de corpus en linguistique. L'approche est textuelle : elle permet d'aller au-delà des textes pris comme « urne » (Mayaffre, 2007) ou « sacs de mots » (*bags of words*, Poudat & Follette, 2012 : 171), en s'intéressant en particulier à des marqueurs de structuration ou à des patrons et motifs jouant un rôle structurant (Longrée & Mellet, 2013 ; Bendinelli, 2017).

D'un point de vue didactique, de tels logiciels sont bien sûr utiles dans le cadre de la formation à la recherche linguistique, mais l'exemple de Navilire montre l'intérêt de s'inspirer de leurs fonctionnalités pour des outils dédiés à la formation à l'écrit. J'en retiens trois principales: 1) basculer d'une fenêtre à une autre et d'une échelle à une autre (vue plus locale ou plus globale du texte) ; 2) accéder à une vue authentique du texte, au-delà de la suite de caractère structurée en paragraphes, permettant de visualiser les relations texte-image par exemple ; 3) accéder aux annotations expertes dans une perspective d'auto-évaluation et/ou à des annotations multiples produites par le groupe de pairs dans le cas d'un logiciel développé sur le web.

Le logiciel Medite est un logiciel d'alignement unilingue de textes, dédié à la comparaison de documents génétiques : il permet de comparer des textes ou états de textes en identifiant les blocs insérés, supprimés, remplacés et déplacés (Ganascia, Fenoglio & Lebrave, 2004). Il me semble qu'un logiciel de ce type pourrait être détourné de sa fonction première pour une utilisation didactique : l'interface permettrait aux apprenants de visualiser autrement qu'à partir de leurs brouillons et ratures le travail de réécriture. C'est dans cette optique de détournement d'outils dédiés aux recherches sur les textes que l'on peut envisager d'utiliser à des fins didactiques les logiciels d'annotation

à l'échelle textuelle comme Glozz (Widlöcher & Mathet, 2012) ou Analec (Landragin, Poibeau & Victorri, 2012).

À ma connaissance, outre l'exemple désormais obsolète de Navilire, il n'en existe pas de similaire. On pourrait y voir l'indice d'une division persistante dans l'enseignement du français entre ce qui relève du domaine de la phrase et ce qui relève du texte (Combettes, 1993 ; Combettes & Charolles, 2014 ; Doquet, 2013). S'il semble décisif de mettre les apprenants en situation d'analyse des faits de langue à l'échelle des textes, c'est aussi pour mettre l'accent sur les relations entre l'étude de langue et les activités communicatives, dont relève la production écrite, et sur la contribution que peut apporter un regard linguistique à l'ensemble des disciplines, dans le cadre d'une approche des usages de l'écrit en termes de littéracie. En ce qui concerne les littéracies universitaires et avancées, l'essor des modules de formation en ligne appelle à se questionner sur des alternatives aux exercices habituels. L'enjeu est de dépasser le partage entre exercices de langue et travail sur des textes, de s'interroger sur le contexte communicationnel des énoncés des exercices et sur le problème du transfert des compétences entre exercices et pratiques langagières (Capt, 2017). En attendant, on peut toujours, bien sûr, utiliser le surlignage sur des documents papier ou numériques, faire visionner aux apprenants les phénomènes que l'on veut porter à leur attention et les inciter à les discuter.

Dans mes enseignements, j'ai proposé par exemple, pour de futurs enseignants, l'analyse d'un texte « résistant » (Taveron, 1999) pour sa didactisation au cycle 3, la lettre n° 3 des *Isles Girafines* d'Albert Lemant, Seuil Jeunesse (2003). L'objectif était de mener une lecture guidée par le repérage d'indices dans le texte. Différentes étapes se succèdent pour analyser le texte selon différentes clés de lecture : la situation d'énonciation de la lettre et les marques de dialogue, le récit qui y est enchâssé et son inscription spatiale et temporelle, les effets de suspens, les personnages (« nous », les explorateurs, « eux », les indigènes, et la rencontre), les formes de comique et d'ironie par le contraste qui s'opère entre le personnage et le regard que l'auteur invite à porter sur sa naïveté, faite d'enthousiasme et d'ignorance.

La notion d'images de page travaillée par le collègue avec qui nous avons collaboré autour des structures énumératives et l'idée de couches différentes de description d'un document ont joué pour moi un rôle heuristique : elles ont fait évoluer ma manière de penser et de mettre en œuvre une approche didactique attentive au guidage des observations que l'on invite les apprenants à faire à partir d'un texte ou d'un corpus de textes.

Le recours aux corpus dans l'enseignement concerne, pour l'essentiel, les langues étrangères et leur dimension lexicale. Mes propositions reposent sur deux déplacements, par le fait de s'intéresser à la formation à l'écrit y compris en langue maternelle et à la navigation textuelle en didactique. Les structures énumératives prises ici comme exemple

représentent une entrée formelle, sémasiologique, mais j'ai également développé un scénario à partir d'une entrée onomasiologique, sur la manière de définir et légitimer son propos dans une introduction d'article de recherche en sciences humaines ([28]).

### **1.3. Les difficultés rédactionnelles et le développement d'exempliers**

Le dernier exemple dont je traiterai pour rendre compte de ma démarche de description linguistique au service de ressources pour la formation à l'écrit concerne le développement d'exempliers fondés sur l'analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants. Par *exemplier*, j'entends ici un ensemble d'extraits tirés d'écrits d'étudiants<sup>1</sup>, et réunis pour permettre un travail d'analyse des caractéristiques des écrits universitaires ou professionnels, ou d'un genre en particulier. Comme avec les guillemets et les structures énumératives, l'objectif est de faire raisonner les étudiants ou leurs formateurs à partir d'une entrée linguistique jugée pertinente, en l'occurrence parce qu'elle correspond à des difficultés récurrentes. J'utilise ici les termes de « difficultés rédactionnelles » mais *rédactionnel* pointe vers le processus de la production écrite, alors que je m'appuie sur des écrits résultant de ce processus : ma démarche consiste à identifier des dysfonctionnements dans ces textes et à les envisager comme les indices de problèmes de l'ordre de la *mise en texte*, dans la terminologie héritée des analyses psychologiques du processus de production écrite. Réciproquement, ces dysfonctionnements représentent des lieux d'intervention stratégique pour réviser son texte et l'améliorer.

#### ***Principes généraux***

La démarche prend comme point de départ le constat de difficultés à l'écrit et la nécessité de consolider les compétences linguistiques des apprenants, dans la perspective « intégrée » d'un enseignement de la langue à partir de, et au service de la production écrite : telle est l'approche que j'adopte dans le champ des littéracies universitaires et avancées, comme je l'ai précisé au chapitre I, et qui est défendue de longue date en didactique de l'écriture par rapport à l'enseignement primaire et secondaire.

C. Doquet notait, en 2010, que

les programmes scolaires sont passés de leçons de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire pensées dans une perspective applicationniste à un décloisonnement général des activités de français. Ce décloisonnement s'est opéré au détriment de l'étude de la langue, avec des conséquences dommageables sur l'aptitude à rédiger. Aujourd'hui, la langue s'autonomise à nouveau... avec le risque d'une disjonction des pratiques scripturales. (Doquet, 2010 : 157)

La perspective que j'adopte est donc celle d'une intégration entre étude de la langue et production écrite (Chanfrault-Duchet, 2001).

---

<sup>1</sup> Complémentairement peuvent y figurer aussi des extraits tirés de corpus de référence comme des écrits de chercheurs, comme je le précise plus loin en prenant l'exemple des anaphores.

L'article de C. Garcia Debanc (1993) consacré à ce lien entre étude de la langue et enseignement de la production écrite indiquait que « la nature et le statut de l'enseignement grammatical, l'expression désignant ici largement toutes les activités métalinguistiques où la langue et les discours sont pris comme objets d'analyses, sont en train de se modifier » (op. cité : 22). Soulignant que l'évolution des démarches didactiques tenait à la prise en compte des « besoins constatés chez les élèves en production d'écrits » (op. cité : 23), elle concluait alors, voilà déjà presque trente ans, que

le travail dans ce domaine est à peine amorcé et appelle de nécessaires recherches didactiques qui auraient pour tâche d'établir une typologie des difficultés le plus fréquemment rencontrées par les élèves aux divers niveaux de l'enseignement, y compris les étudiants, dans leurs productions d'écrits, ainsi que de concevoir et de mettre à l'épreuve des modules d'apprentissage sur ces points. (*ibid.*)

J'ai mené plusieurs projets en ce sens et mon intervention se situe à différents niveaux : *i)* la constitution de corpus d'écrits d'étudiants ; *ii)* la description des difficultés rédactionnelles ; *iii)* le développement d'exempliers et d'exercices d'observations ou de manipulations à partir de ces exempliers. J'y reviendrai dans la partie suivante, consacrée à la question des difficultés observables dans les écrits des étudiants, mais mon objectif ici est de donner un aperçu général de la démarche pour montrer en quoi elle se rattache au projet, explicité dans cette section, de « former des apprentis-linguistes ».

Dans la perspective d'une formation à l'écrit linguistiquement fondée, l'enjeu est de partir d'énoncés attestés, et non de règles, et d'éviter la prescription au profit d'un accompagnement du scripteur dans le développement de ses compétences à analyser son texte.

D'abord, il faut souligner

le lien étroit entre exercices et genre de texte. Il ne s'agit pas d'aider les étudiants à acquérir des connaissances générales sur la langue mais bien de les aider à progresser dans la maîtrise de formes langagières requises par des exigences textuelles propres au monde académique. (Jacques & Rinck, 2017 : § 28) ([45]).

comme nous l'écrivions avec M.-P. Jacques à propos du cours en ligne que nous avons mis en place, à l'INSPÉ de Grenoble, pour de futurs enseignants à partir du « corpus de littéracie avancée », sur un genre de texte qui leur est demandé pour le concours de recrutement de professeur des écoles.

Ce sont les besoins spécifiques des étudiants qui sont visés. De plus, les activités sont conçues à partir des difficultés et des réussites identifiées dans leurs productions et ils sont fondés sur des énoncés tirés du corpus, sous la forme d'exempliers à observer. En dehors des exercices à trous, par exemple sur la morphographie verbale, les activités consistent à faire repérer ce qui fait que « ça fonctionne » ou « ne fonctionne pas » (Jacques & Rinck, 2017 : § 18). La démarche mise donc sur l'observation pour permettre à l'apprenant « d'aiguiser son regard et de l'entraîner ainsi à une réflexivité essentielle dans le

développement de ses compétences scripturales » (op. cité : § 19). Par exemple, « *de ces deux paragraphes, lequel vous semble le plus convaincant ?* ». L'enjeu est de travailler des « zones de révision », qui peuvent aller de la correction linguistique locale à des passages plus larges, pour lesquels il ne saurait y avoir une seule bonne réponse, la révision ne visant alors pas tant une correction à proprement parler que des améliorations possibles.

En ce sens, le recours à ce type d'activités en classe me semble important : les exempliers doivent favoriser un va-et-vient entre le travail ponctuel mené sur certaines difficultés spécifiques et le travail sur le processus de la production écrite à poursuivre dans le cadre de l'accompagnement des scripteurs, pour discerner les caractéristiques de tel ou tel genre universitaire ou professionnel. Cet accompagnement, que C. Barré de Miniac (2004) envisage en lien avec le rapport à l'écriture,

ne se réduit pas à un simple apprentissage technique ponctuel, mais s'inscrit dans une démarche active de la part du scripteur qui, grâce à ces apprentissages ponctuels, peut entrer dans la posture attendue pour le type de texte donné à écrire (op. cité : 215)

J'ai collaboré à des projets qui ont consisté à développer des exercices mis en ligne, avec M.-P. Jacques à l'INSPÉ de Grenoble et avec S. de Vogüé, F. Sitri et S. Lehmann à l'Université Paris Nanterre. Cette expérience m'amène à souligner l'utilité de tels dispositifs, en termes d'auto-formation, mais aussi le fait qu'il est important de les envisager en complément, et non en remplacement, de dispositifs de groupe. Ainsi, le développement de cours d'accompagnement à l'écrit peut permettre d'y tester le recours aux exercices en ligne et de les intégrer à une approche plus large : faire écrire les étudiants, les faire discuter entre pairs sur l'analyse de telles formulations ou sur l'amélioration de leurs écrits, les guider dans la réécriture. C'est d'ailleurs dans cette perspective que les ressources développées dans le projet ANR Ecri+ PIA3, porté par l'UOH (Clayette, 2021) s'adressent d'une part aux étudiants (des parcours alternant diagnostics, explications, exercices) et d'autre part aux enseignants, qui peuvent utiliser ces ressources en tant qu'éditeurs de contenu, en les adaptant à l'environnement : tel est le principe des ressources éducatives libres ou *Open Educational Resources*. Là aussi cependant, il m'apparaît qu'une formation à ces ressources favoriserait leur utilisation effective et efficiente, et un plus grand impact, auprès des étudiants, de l'avancée que représente la mobilisation de linguistes au service du développement de ressources pour la formation.

Du côté des étudiants, les modalités de travail proposées dans ces parcours en ligne restent relativement contraintes. J'ai eu l'occasion d'expérimenter plusieurs logiciels de création de contenus et plateformes d'enseignement à distance (HotPotatoes, Chamilo LMS, Opale Sup de ScénariChain, Moodle). Les possibilités offertes sont pour l'essentiel les exercices à trous, les questionnaires avec réponse(s) à cocher, les activités de tri. Des indices peuvent être fournis à l'utilisateur, ainsi que la solution, assortie d'explications.

Dans le cadre du projet Pedagogice à l'INSPÉ de Grenoble, nous avons enregistré un peu plus de 250 inscriptions. Sur les dix parcours conçus, les plus fréquentés sont travailler

l'argumentation, les choix lexicaux, la norme orthographique et la ponctuation ; les parcours les moins fréquentés sont la phrase et faire progresser le texte par les reprises. On peut y voir un effet de ce qui apparaît aux étudiants comme un besoin pour eux, et de fait aussi, dans le cas des parcours peu fréquentés, une possible méconnaissance de leurs besoins et/ou de l'importance de la phrase et des reprises dans la maîtrise rédactionnelle.

La question des besoins perçus n'est pas triviale. Elle peut jouer sur l'engagement des étudiants dans ce type de démarche d'auto-formation. Le dispositif même est paradoxal à cet égard, car s'il favorise un entraînement personnalisé, il peut donner l'illusion que quelques exercices suffisent. De plus, le fait de réussir tel ou tel exercice conduit certains étudiants à estimer que leur niveau à l'écrit est somme toute acceptable. Il me semble donc qu'il faut insister sur la nécessité de travailler l'écriture sur un temps long, dans sa dimension processuelle, et sur le fait que s'entraîner à évaluer des énoncés et à exercer sa vigilance ne garantit pas un transfert en situation de production.

### ***L'exemple des anaphores***

Les anaphores représentent une difficulté bien connue en compréhension de textes et en production, comme montré par exemple à propos des élèves du lycée (Elalouf, 1995, 1996) et des étudiants étrangers (Reichler-Beguelin, 1988 ; Reichler-Beguelin, Dénervaud & Jespersen, 1988). L'analyse que j'ai menée avec F. Boch ([37] [42]) a pris appui sur un double corpus : i) 50 mémoires de Master 1 (385 000 mots) en didactique du français, en provenance d'étudiants de français langue première ; ii) écrits de recherche « experts » de domaines comparables, 110 articles de linguistique (issus du corpus de ma thèse) et des articles, thèses et propositions de communication issus de la plateforme Scientext<sup>1</sup>.

L'analyse met en évidence les difficultés des étudiants notamment avec les anaphores démonstratives *ceci, cela, celui-ci, ce dernier*, et le fait qu'elles impliquent des ambiguïtés référentielles et un coût cognitif important pour le lecteur<sup>2</sup>. De plus, certaines maladresses semblent résulter du souci d'éviter à tout prix les répétitions (*le tableau... cette grille ; le langage... ce parlé*<sup>3</sup>) : on voit ici un bon exemple du fait que cette injonction, bien intériorisée par les étudiants, n'est pas fondée et qu'elle peut se révéler contre-productive. Les maladresses observées peuvent alors donner lieu à des réflexions sur les stratégies lexicales en jeu dans les reprises (peut-on trouver un synonyme pertinent ? un

---

<sup>1</sup> <https://scientext.hypotheses.org/>

<sup>2</sup> Le corpus RESOLCO (Résolution de problèmes de cohésion textuelle), qui réunit des écrits d'élèves et d'étudiants, résulte d'une consigne d'écriture conçue en vue d'analyser comment les scripteurs résolvent des problèmes de cohérence textuelle. Les scripteurs se heurtent en particulier à la difficulté d'insérer dans leur texte le groupe nominal avec déterminant démonstratif « ce grand bruit » (dans une des trois phrases à insérer : « elle se retourna en entendant ce grand bruit ») (Garcia-Debanc & Bonnemaïson, 2014 ; Garcia-Debanc, 2018a).

<sup>3</sup> sic.



hyperonyme ?) et sur les caractéristiques des écrits universitaires, car les exigences de la terminologie et le travail de conceptualisation peuvent rendre la répétition nécessaire.

Par ailleurs, la comparaison avec les pratiques expertes fait apparaître des emplois spécifiques aux experts, qui concernent l'anaphore résomptive. Celle-ci reprend une portion de textes, parfois plusieurs paragraphes et vient « encapsuler de l'information déjà connue tout en indiquant que le référent est nouveau » (Schneidecker, 2021 : 26). Elle joue donc à l'échelle textuelle sur le partage entre thème et rhème. L'usage qui en est fait dans le corpus étudié recourt au lexique épistémique, propre à l'activité de recherche (*ce point de vue, ce changement de perspective, cette approche empirique*). Il recourt également au lexique évaluatif, qui met en avant le rôle de ces anaphores dans l'expression du point de vue (*ce phénomène complexe, ce problème majeur, ces principes fondamentaux*).

Les exempliers à utiliser avec les étudiants permettent d'une part de les faire travailler sur les écrits de leurs pairs, d'autre part d'observer des extraits d'écrits dont la taille peut varier : des extraits de quelques lignes – pour montrer comment l'anaphore résomptive peut conclure un paragraphe ou en ouvrir un nouveau – ou des concordances, basées sur les patrons syntaxiques productifs (par exemple ce + nom + adjectif). Un logiciel de navigation textuelle mériterait également d'être utilisé pour travailler sur des empan textuels plus larges, à l'instar des exercices développés par L. Lundquist (2008, 2013) sous Navilire et que j'ai évoqués plus haut. L'observation peut être prolongée par des activités de reformulations dans le cas d'anaphores maladroites ou par des exercices à trou pour rechercher des anaphores résomptives possibles en début de paragraphe nouveau ([37]).

Travailler l'écriture comme processus est capital : c'est faire évoluer le rapport à l'écriture et l'idée qu'on écrit en un jet ; c'est aussi doter les étudiants d'outils stratégiques leur permettant d'identifier ce qui mérite d'être repris, révisé, amélioré. L'exemple de *cela* semble particulièrement révélateur, comme d'autres anaphores problématiques : au-delà de l'effet de maladresse que l'on peut y voir, l'intérêt est d'adopter le regard d'un lecteur attentif à son écrit, qui s'interroge sur sa réception. Dans un premier temps, on demande aux étudiants à quoi renvoie l'anaphore problématique, comme « dessus » dans le passage suivant :

Breton insiste sur la nécessité d'écrire vite pour ne pas revenir *dessus* et ne pas perdre l'inspiration<sup>1</sup>.

Le fait que l'on comprenne la phrase mais que n'apparaisse pas de référent dans la chaîne linguistique sert à préciser ce que signifie concrètement l'exigence d'être explicite. Cet autre passage peut donner lieu à la même question (à quoi renvoient *celle-ci* et les deux *cela*).

(14) Effectivement, lors de la lecture du texte nous pouvons supposer que de nombreux parents mettent une intonation particulière au texte et que *celle-ci* permet à l'enfant de se

---

<sup>1</sup> Exemple tiré du corpus de Littéracie avancé et utilisé dans les exercices « Travailler la ponctuation » des modules Pedagogice présentés plus haut.

rappeler des passages. *Cela* se ressent car lorsqu'ils lisent ils mettent un ton particulier à certaines phrases. Les livres choisis sont d'ailleurs des supports propices à *cela*,... (exemple cité dans Boch *et al.*, 2015 : 71) ([37])

Ici, le cumul d'anaphores pronominales démonstratives permet d'évoquer le coût cognitif et de mettre en évidence, d'autre part, l'intérêt de retravailler cette première version du paragraphe et le raisonnement qui s'y construit. Les anaphores problématiques ne sont alors qu'un point d'entrée, l'indice d'un remaniement nécessaire : intervenir à une échelle locale pour remplacer un terme par un autre ne suffit pas, il faut repenser ce court paragraphe dans son ensemble.

F. Boch (2021a) donne d'excellents exemples de démarches de ce type pour la formation à l'écriture de recherche et au genre de la proposition de communication en particulier. Nous avons collaboré ensemble et avec F. Grossmann sur la gestion des sources dans les écrits de recherche. Face au constat des difficultés des étudiants à écrire à partir de sources, aux injonctions parfois peu opératoires – il faut citer ses sources, mais ne pas trop citer car on doit reformuler ([1], [6] [19]) –, aux pratiques en usage chez les experts, il est possible d'identifier plus précisément ce vers quoi on veut mener les étudiants ([22] [28]) mais aussi d'envisager autrement la citation : plutôt que de la bannir, elle peut d'abord représenter une étape dans le processus d'écriture pour travailler en particulier la construction d'un texte cohérent à partir d'un montage citationnel ([50]). F. Boch (2021a) propose aussi un travail autour de l'îlot citationnel pour aider les étudiants à passer de la citation à la reformulation, dans le cadre d'une approche processuelle de l'écriture de recherche dans des séances de formation doctorale.

L'analyse des difficultés rédactionnelles à laquelle je procède se porte sur des textes en tant que résultats du processus, autrement dit des étapes susceptibles d'être suivies par d'autres. D'un point de vue didactique, l'enjeu est cependant bien de viser un travail sur le processus d'écriture, en outillant mieux les étudiants mais aussi les enseignants et formateurs qui relisent leurs textes et les guident dans les modifications à y apporter. Outre les spécificités de l'écrit en termes de spatialité, c'est aussi sa temporalité qui est décisive : comme l'a mis en évidence C. Doquet (2010 : 27), « l'énonciation écrite » se caractérise par sa « dilatation ». En se situant à la croisée de la linguistique énonciative et de la génétique des textes, elle fait des ratures et des pauses le cœur de ses analyses : reprenant des termes de J. Authier-Revuz (1995 : 21), elle y voit les « rouages de l'énonciation écrite » et montre alors que l'enjeu est « d'atteindre et de décrire la strate métadiscursive de la réflexion scripturale que l'on pourrait dire routinière, celle qui affleure dans toute écriture » (Doquet, 2010 : 156), en particulier celle de jeunes élèves.

Je n'ai pas travaillé le processus d'écriture davantage qu'en collaborant avec un groupe réuni autour de C. Leblay pour constituer des corpus d'écriture enregistrée, grâce à un logiciel restituant sous forme de graphes les opérations d'écriture (ajout, suppression, déplacement) et associant aux indications temporelles les unités linguistiques concernées

par ces opérations (Leblay & Caporossi, 2014<sup>1</sup>). L'analyse linguistique de l'écriture « en train de se faire » présente un grand intérêt dans la perspective de la didactique de l'écrit, à deux niveaux comme le souligne C. Doquet (2010) : « élaborer, à partir des résultats d'analyses linguistiques d'écritures d'élèves, un outillage didactique capable de les aider à régler certains des problèmes qu'ils se posent » et « enseigner, aux étudiants et futurs professeurs des écoles, ce regard sur les écrits et cette capacité d'analyse » (Doquet, 2010 : 157).

#### 1.4. Des écrits à l'écriture

L'idée, développée dans cette partie, de « former des apprentis-linguistes » peut servir la formation en linguistique. C. Fabre & M. Lecolle (2009) donnent d'autres exemples du recours aux corpus dans ce cadre, avec l'utilisation de *Frantext* et du *Trésor de la Langue Française Informatisé* (TLFI). Comme j'ai voulu le mettre en évidence, elle peut également servir de principe dans la formation à l'écrit des étudiants, de leurs formateurs et, à titre plus programmatique, dans le cadre de la formation des futurs enseignants.

En quoi la visée de former des « apprentis-linguistes » se distingue-t-elle d'une « grammaire de l'écrit » (Campana et Castincaud, 1999) défendue par d'autres ? La notion d'« apprentis-linguistes » me sert à mettre en avant l'activité du sujet dans ses apprentissages langagiers. Elle reflète aussi l'idée que les apprenants ne partent pas de rien et qu'en particulier, dans le cadre de la formation à l'écrit, il est important de s'appuyer sur leur capacité spontanée à s'interroger quant au fonctionnement des écrits et sur leur réflexion scripturale « en cours » d'écriture, en revenant sur leurs écrits ou sur ceux de leurs pairs : à quoi renvoie telle anaphore ? Pourquoi des guillemets ici ? Il est évident, cependant, qu'adopter un tel regard sur les textes est une démarche qui demande à être outillée. La réflexion sur l'accompagnement à l'écriture doit alors se porter sur les pratiques des écrits mises en œuvre en formation (par exemple, comme développé *supra*, sous forme d'exercices ou à l'aide de logiciels intégrant une dimension textuelle). Elle doit également se porter sur les entrées linguistiques retenues. Je propose de les envisager comme des cibles de réécriture privilégiées, au sens où on peut prédire qu'elles méritent une attention spécifique du scripteur, au vu des travaux existants sur les difficultés à l'écrit à un niveau avancé de compétences.

La démarche que j'adopte dans le champ des littéracies universitaires et avancées se veut linguistiquement fondée, dans le sens où i) au service des usages en production écrite, elle s'appuie sur les besoins effectifs des apprenants ; ii) la linguistique doit permettre

---

<sup>1</sup> Cette collaboration a donné lieu à une communication : Leblay C., Doquet C., Matheu N. & Rinck F. (2015). Écriture et réécriture enregistrées : comment représenter la dynamique scripturale ? *Journées d'étude L'écriture de haut niveau : de la conception du texte à sa réalisation*, ESPÉ Aix-Marseille Université, 3-4 septembre 2015.

d'expliciter les attendus, par l'identification des caractéristiques effectives des textes et un travail de prise de conscience de ces caractéristiques. D'un point de vue didactique, l'objectif est donc de s'interroger sur le (bon ou moins bon) fonctionnement des textes, notamment sur la question de savoir en quoi ils peuvent poser des problèmes de compréhension et requérir des améliorations : pour reprendre un des points évoqués dans cette partie, les guillemets méritent que le scripteur en fasse un usage mieux conscientisé, par exemple dans l'écriture de recherche comme le développe F. Boch (2021a), ou dans les écrits des travailleurs sociaux chez F. Sitri (2015). Si l'analyse linguistique des guillemets est complexe, les scripteurs peuvent y trouver matière à s'interroger par rapport au statut énonciatif du passage guillemeté (distance à l'égard d'un terme de leur fait ou d'un terme largement répandu ? citation d'un autre locuteur ? etc.). Ils représentent ainsi une entrée intéressante pour travailler l'écriture dans la double perspective, développée au chapitre I, de former à et par l'écriture.

Parce que je m'intéresse, à travers les écrits, aux problèmes rédactionnels que le scripteur doit gérer, il me semble difficile de considérer comme « axiome qui dirige toute interprétation de texte » le principe selon lequel « tout texte est cohérent » (Nølke, 1994 : 59). Si tel est le regard qu'il faut inviter les relecteurs à adopter face aux écrits des étudiants, je suis aussi nécessairement sensible à ce par quoi le texte peut devenir cohérent. À cet égard, il me semble intéressant d'envisager les écrits sous l'angle des « images de pages » que j'ai évoquées plus haut (II.1.2) : à partir d'un texte abouti, l'idée est de l'envisager à travers différentes « images », autrement dit des strates ou des couches de description, représentant ce texte à différents niveaux de granularité, sous l'angle de différents procédés qui le caractérisent. C'est ainsi que je conçois aussi le travail d'élucidation grâce auquel on peut restituer ce que j'appellerais volontiers l'« épaisseur d'un texte » : je reprends ici les termes de D. Bucheton (2014). Je vise par là les différentes dimensions que le scripteur travaille au cours de sa production (Plane, 2006), dans le sens de « travail de l'écriture » que D. Bucheton (1996, 2014) donne à cette notion d'« épaissement<sup>1</sup> ». Je vise également les procédés que l'on porte à l'attention des scripteurs dans une démarche didactique d'observation guidée. Ils se situent à différents niveaux, plus locaux ou globaux, et sont imbriqués les uns aux autres, mais les distinguer est une manière de cibler l'attention sur des dimensions œuvrant ensemble à la production de sens.

Dans la perspective de la formation à l'écrit, la question de l'écriture « en train de se faire » est à mettre en avant. Les entrées linguistiques retenues sont conçues comme des points d'appui stratégiques en faveur de textes mieux maîtrisés et sont à travailler de manière processuelle : l'enjeu est d'accompagner les étudiants dans la réécriture, à partir

---

<sup>1</sup> Le scripteur gère conjointement de multiples contraintes quand il produit un texte, et mon propos n'est pas d'assimiler le travail de l'écriture à un travail par strates : il s'agit d'envisager à posteriori, à partir du texte fini, ce processus à l'aide de strates, pour mettre en évidence les dimensions travaillées au cours du processus, afin d'aider les scripteurs à prendre conscience des dimensions à travailler.

d'items ou de configurations problématiques, et de leur permettre en travaillant l'écriture de définir leur posture ou leur raisonnement, en fonction des genres considérés. Si les modules de formation en ligne ont le vent en poupe, ils ne peuvent faire sens pour les scripteurs que dans un va-et-vient entre un travail sur le processus de la production écrite et des exercices décontextualisés, misant sur des observations ou des manipulations à partir d'énoncés tirés des genres visés et des textes de leurs pairs sinon des leurs.

## 2. DES ZONES DE FRAGILITE TRANSVERSALES AUX GENRES

Comme précisé au chapitre I, l'approche linguistique que je développe dans le champ des littéracies universitaires et avancées situe les besoins de formation à l'écrit dans l'articulation entre genres et analyse des difficultés propres au public considéré. La linguistique est ainsi appelée à intervenir dans l'identification des besoins effectifs et des objets à travailler en formation.

Dans le n° 72 de *Linx, Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?*, nous relevions « un foisonnement terminologique pas toujours contrôlé : erreur et problème, difficultés et maladresses, déviance, dysfonctionnement, confusion, passages problématiques », etc. (Garnier, Rinck, Sitri & de Vogüé, 2016 : 17) ([39]). Vient donc s'ajouter à cette liste ce que j'appelle ici des « zones de fragilité ».

Les écrits concernés nous viennent du dire d'un scripteur : je pars du principe, et c'est ce que nous soulignons déjà (op. cité), qu'ils sont à envisager comme des « tentatives pour fabriquer du sens » (Bucheton & Bautier, 1997 : 230). L'analyse de ces écrits porte sur certaines de leurs composantes, par le relevé d'occurrences, le classement de données, le recours à des cadres théoriques, catégories d'analyse et termes variés. Les « zones de fragilité » sont ce qui résulte du projet de faire le point, à partir des travaux existants, sur ce que l'on peut tenir pour des difficultés caractéristiques des usages avancés de l'écrit et transversales à différents genres, disciplines ou sphères d'activité<sup>1</sup>.

Je voudrais fournir ici une vue synthétique, qui restera très sommaire, en renonçant à l'exhaustivité ainsi qu'aux détails qu'exige l'analyse fine de tel ou tel problème. Dans la perspective de la formation à l'écrit et de la formation de formateurs, il me semble utile d'identifier des lieux d'intervention prioritaires, autrement dit de hiérarchiser les besoins et les attentes. On court deux risques, en effet : celui de collecter des données peu représentatives des usages effectifs et des difficultés d'un public pris dans son ensemble ; celui de mettre au même niveau des points jugés unanimement problématiques ou seulement par quelques relecteurs et dans certains genres.

---

<sup>1</sup> Voir chapitre I, partie 5.2. sur la caractérisation des usages avancés de l'écrit et la notion de compétences transversales.

L'objectif que je me donne est d'ordre opérationnel : l'enjeu est d'aller vers des recherches plus poussées sur les configurations linguistiques concernées, sur leur fréquence en fonction des publics et des genres, et sur leur acceptabilité ou le sentiment d'un écart chez les lecteurs et les étudiants eux-mêmes. Nous avons écrit, à propos du corpus de littéracie avancée que nous avons constitué avec M.-P. Jacques, qu'il représente « un résultat et un point de départ », qui « va de pair avec la constitution de la littéracie avancée comme champ » (2017 : § 1). C'est aussi le cas de l'inventaire qui suit.

J'ai pris appui sur les recherches que j'ai menées sur des mémoires d'étudiants avec S. Pétilion ou F. Boch ([37]), sur le corpus de littéracie avancée avec M.-P. Jacques pour le développement d'exercices destinés à de futurs enseignants ([45]) ou plus récemment avec J. David sur l'orthographe ([57]), sur la base de données que nous sommes en train de constituer avec F. Boch et J. Sorba sur les erreurs et maladrotes à l'écrit ([51]). Je me suis également penchée sur les travaux concernant le français langue maternelle<sup>1</sup>, dédiés pour l'essentiel aux écrits des étudiants qui entrent à l'université, bien que certains abordent le niveau du master également : Anctil, 2005 ; Boch & Buson, 2012 ; Boch & Frier, eds., 2015 ; Boivin & Pinsonneault, 2018 ; Carion, 2009 ; David, 2014 ; Duchesne & Piron, 2016 ; Gagnon, 1998 ; Leclercq, ed, 2003 ; Lefrançois, 2004 ; Legros, 2006 ; Monballin & Legros, 2001 ; Lépine, 1995 ; Picron, 2020, 2021 ; Roubaud, 1997 ; Roy, 1995 ; Simard, 1995 ; Vieillevoye, Wathélet & Romainville, 2012.

Ces travaux portent sur des textes d'étudiants, associés parfois à des entretiens (Roubaud, 1997). La thèse en cours de G. Picron (2020, 2021), que j'ai l'opportunité de suivre de près en tant que membre du comité de thèse, représentera, je crois, une étape importante. À partir d'un état des lieux sur les compétences rédactionnelles des étudiants, elle vise à établir un diagnostic large des difficultés à l'écrit, tout en identifiant des corrélations de traits pour caractériser des profils de scripteurs. Elle marque également un pas de côté car elle s'appuie sur des « rapports de langue » rédigés par des enseignants spécialistes à partir de mémoires d'étudiants, autrement dit sur ce que les lecteurs ont recensé comme étant problématique en termes d'usages de l'écrit (Herman, 2015). C'est aussi ce que vise la base de données que nous développons, au laboratoire Lidilem, dans le cadre du projet ANR Ecri+ : en termes d'analyse de faits culturels, on peut y voir, schématiquement, le passage d'un point de vue *-étique*, celui du linguiste travaillant sur les écrits des étudiants, à un point de vue *-émique*, basé sur la perception qu'ont de ces écrits ceux qui en sont les lecteurs (Sardan, 1998 ; Verdier, 2019).

Le classement adopté ci-après recourt aux catégories usuelles d'orthographe, lexique, ponctuation, phrase, texte et discours, comme dans les travaux sur lesquels il est fondé. Les zones de fragilité que je recense seront à mettre en perspective avec les spécificités

---

<sup>1</sup> Je m'appuie sur des travaux français, belges et québécois, ayant mis de côté ce qui du côté québécois en particulier y est présenté comme un trait spécifique.

des genres et avec les observations faites en dehors des écrits universitaires, sur l'écriture chez les journalistes ou chez les rédacteurs du web par exemple. Sauf indication contraire, les exemples cités sont tirés du « corpus de littérature avancée ».

## 2.1. Orthographe

J'intègre aux difficultés orthographiques celles qui concernent les accents et les traits d'union, parfois traités dans une rubrique sur la typographie (« est il », « aide t'il », « lui même », « eux mêmes »). Les erreurs d'orthographe lexicale sont en grande partie liées à l'homophonie (*belle et bien, en faites, accès sur, autours*), ce qui produit notamment des problèmes de segmentation (*au tour, d'avantage*). Certaines confusions liées à des paronymes (*élu minait* pour *illuminait, ré fouissait* pour *réjouissait*) pourraient s'expliquer par des défaillances acoustiques, articulatoires, voire des dysfonctionnements d'ordre dyslexique ([57]). Nous relevons avec J. David (2021) [57] la fréquence des erreurs sur les bases verbales (37% des erreurs sur les formes verbales en Licence, 7% en Master), qui montre la persistance des difficultés d'orthographe lexicale y compris pour des verbes fréquents. Outre les accents, signes diacritiques et doubles lettres, « certaines formes paronymiques (*élu minait*) ou analogiques (*revena*) [...] suggèrent une méconnaissance de la morphologie lexicale dans la langue orale et pas seulement sur le versant écrit » (op. cité : 77). Lorsque les textes sont produits sur ordinateur, la question se pose de savoir quelle utilisation les étudiants font des correcteurs orthographiques. L'existence de ces outils justifie selon certains de ne pas s'attarder sur les erreurs citées ci-dessus dans le cadre de la formation à l'écrit (Boch, Sorba, Bessoneau, 2016).

Au niveau grammatical, les erreurs concernent notamment la morphographie verbale (flexion de temps-modes, marques de personne) et les accords des adjectifs et participes passés. Les problèmes en jeu sont l'inaudibilité des marques (de personne ou de nombre), leur redondance (d'où ce qui peut être qualifié de fautes d'inattention dans la gestion des chaînes d'accords) et l'homophonie-hétérographie (les finales verbales en /E/). On pourra y voir de l'hypercorrection (le scripteur, coutumier des finales muettes, aurait du mal à s'en tenir à une finale en -i ou -u), et l'on conviendra de l'insécurité que favorisent les difficultés inhérentes au système, et que renforcent sans doute les modalités d'enseignement (Boch & Buson 2012 ; Brissaud, 2011). Il reste que ce tableau des difficultés est à nuancer par la prise en compte de la variabilité des profils de scripteurs : beaucoup font peu de fautes et rares, somme toute, sont ceux qui en font beaucoup. Si le lecteur peut avoir l'impression d'usages hasardeux (*un art libérer, art et travail sont mêlées, les libertés prisent*), la gestion du processus d'écriture est largement en cause, outre les connaissances en jeu dans le contrôle orthographique. Certaines configurations mettent en péril ce contrôle, typiquement le marquage de la personne dans les cas d'inversion du sujet (*la manière dont s'enchaîne les phrases*), de subordonnées relatives (*des techniques d'écriture qui aide le*

poète) et de coordination (*la liberté et l'indépendance de l'esprit du poète ne dépend pas de [...]*).

Il faut souligner l'intérêt de descriptions fines pour mieux cerner les zones de fragilité du point de vue de leurs fréquences et des configurations impliquées (par exemple, pour les adjectifs, leur morphologie, le fait qu'ils soient anté-ou postposés au nom, épithètes ou attributs, etc., voir Le Levier & Brissaud, 2020). L'enjeu est aussi de cerner la compétence orthographique à partir d'entretiens métagraphiques et dans le processus de l'écriture ([57]). Ces recherches sur les niveaux avancés des usages de l'écrit donnent en retour des indications sur ce que l'on pourrait appeler des « compétences exigibles » : il est question de « socles de compétences » (Legros, 2006), et d'« exigences linguistiques » (Lefrançois & Brissaud, 2015) pour rendre compte des attentes à avoir et des priorités à travailler en faveur d'un apprentissage « programmé » et « progressif » (Brissaud, 2014 : 6). J.-M. Fournier (2000) souligne que la progression est ainsi envisagée d'un point de vue psychologique, par rapport à des « degrés de difficulté d'acquisition » ou de manière « plus constructionniste », en termes de fondements « nécessaires à l'appréhension de l'objet de savoir immédiatement supérieur » (op. cité : 41).

## 2.2. Lexique

Les erreurs ou maladresses lexicales sont multiples : elles impliquent l'orthographe (*suptilité*), la morphologie (évoquée à propos des bases verbales ci-dessus, ou dans *défébrillateur ou centre à errer*), le genre (l'usage de *air* au féminin rapporté par des collègues de physique), le sens (mes étudiants disent avoir été désemparés face au terme *altérité* dans le sujet de concours du CRPE en 2019).

Les dérivés sont une source importante de difficultés (Anctil, 2005 ; Monballin, 2005 ; Picron, 2020) étroitement liées aux genres de textes qu'ont à produire les étudiants et qui impliquent en particulier noms abstraits et nominalisations :

L'inspiration prend une place centrale [...]. Cela montre donc bien *l'essentialisme* de l'inspiration dans le processus de création. (37)<sup>1</sup>

Il énumère les contraintes de la littérature pour montrer qu'elles sont nombreuses et il utilise la métaphore de la poupée russe pour bien donner l'illusion de grande *numérosité*. (69)

F. Sitri (2021) analyse l'usage abondant et erroné des nominalisations en termes d'hypercorrection (voir infra II.3.6) : « la représentation même que les étudiants se font du "soutenu" les pousse à employer des lexèmes dont ils ne maîtrisent pas bien la construction » (op. cité : 10).

L'exemple de « donner l'illusion », dans le dernier exemple ci-dessus, appelle à évoquer les « termes impropres » car c'est un commentaire dont les enseignants sont coutumiers

---

<sup>1</sup> Je souligne. À l'exception de la mise en italique ou en gras, les extraits du corpus n'ont fait l'objet d'aucune modification. Les numéros renvoient au numéro du texte dans le corpus de littérature avancée.



(Anctil, 2010, 2012). Les analyses de D. Anctil (2005) sur les erreurs et maladroites lexicales dans des écrits d'étudiants entrant à l'université mettent en avant le poids de la combinatoire. Ainsi de l'exemple suivant :

[il décrit le] travail par lequel n'importe quelle personne doit *s'employer* afin de réaliser un tableau. » (43)

Pour D. Anctil, qui s'inscrit dans le cadre de la lexicologie combinatoire (Mel'čuk, Clas et Polguère, 1995), on attribue indument à la syntaxe des problèmes qui « ont en fait leur source dans le lexique » (2005 : 8) (Anctil, 2014). Outre les problèmes liés aux prépositions, à la structure actancielle, mais aussi aux contraintes sémantiques (*une poudre magique qui accorde des vœux* (op. cité : 123) qu'il développe, un des points essentiels me semble être que les impropriétés tiennent à un « télescopage »<sup>1</sup> entre deux structures, comme avec *donner l'image / donner l'illusion, débouche sur / découle sur*, ou dans l'exemple cité par l'auteur (op. cité : 135) : *porter attention à / porter une attention particulière*. On retrouve ici ce que T. Taous (2018) analyse quant à elle sous un angle syntaxique, et en termes de « formules croisées » chez des élèves du collège<sup>2</sup>. F. Sitri (2021) développe également une analyse des constructions prépositionnelles en termes de « télescopage » et évoque le terme, que propose, S. de Vogüé, de « court-circuit ».

Ces mésusages ne seraient donc pas tout à fait hasardeux, mais motivés d'un point de vue linguistique, tout en étant produits à leur insu par les scripteurs et échappant à la révision de leurs textes. Il me semble qu'on pourrait y voir des figures de l'analogie et de l'approximation (Masseron, 2013). Ils seraient favorisés par des proximités formelles et/ou par le problème de l'intégration syntaxique d'expressions figées : *une scène d'action à en couper le souffle* (Anctil, op. cité : 113) ; *L'art poétique se définit par l'ouvrage proposant des règles permettant de bien écrire* (46) ; *Il en revient à l'école de faire découvrir ce travail aux enfants* (50).

À la jonction entre lexique et syntaxe, les difficultés tiennent aussi, pour les étudiants, au fait d'avoir à gérer des phrases complexes, comme le montre ici l'usage des prépositions (*à*, ligne 1, *sur*, ligne 2) dans un contexte de coordination :

Il ressort des textes que cette définition est ancrée principalement à la représentation que les auteurs se font de la liberté et de l'indépendance de l'esprit du poète (I), mais aussi sur l'incidence que va avoir cette représentation sur l'aventure langagière propre à l'art poétique (II) (67)

La coordination est jugée « abusive », par Monballin & Legros (2001 : 4), dans le cas de verbes à rections différentes. G. Picron (2020 : 136, 326) analyse ces configurations comme des zeugmes. Dans sa typologie, ils sont traités comme une sous-classe des problèmes syntaxiques. C'est bien une relation de dépendance qui est en cause mais sous l'effet de

---

<sup>1</sup> L'auteur restreint la notion de télescopage à des cas « spectaculaires de déformations » comme dans *cela leur permet de prendre la responsabilité de leurs études entre leurs mains* (Anctil, 2005 : 113).

<sup>2</sup> C. Masseron évoque pour sa part des « collusions » en s'intéressant, du côté de la réception, à la manière dont des élèves, du CE2 à la Licence3, interprètent des expressions.

contraintes lexicales liées en particulier au choix du verbe (soit par rapport à sa construction, soit par rapport aux associations lexicales dans lesquelles il entre, du fait que les noms vont s'associer préférentiellement à certains verbes plutôt que d'autres) :

(481) C'est d'ailleurs à cette forme de société **qu'il aspirait et qu'il espérait** trouver en Chine (Picron, 2020 : 329-330).

**l'attention et l'importance** que le lecteur **porte** au [nom d'un personnage] (Picron, 2020 : 329-330).

Le recours à une terminologie stylistique semble intéressant pour contourner la difficulté que pose l'alternative entre lexique et syntaxe et parce que l'on se situe ici à la frontière entre possibilités et contraintes linguistiques. La compréhension n'est pas mise en péril et que l'effet produit soit jugé inconvenant résulte de normes propres aux écrits universitaires.

Du côté des impropriétés sémantiques spécifiquement liées aux genres universitaires, elles concernent l'usage des verbes épistémiques (*le texte [...] démontre la méthode de l'écriture automatique* (40), pour *expose*, par exemple) et des verbes introducteurs du discours rapporté (*François Le Lionnais dans son œuvre énonce Raymond Queneau* (41), pour *cite*, par exemple). L'impropriété peut alors se situer au niveau pragmatique :

Le Lionnais dans son premier manifeste prétend que l'OuLiPo a un but de recherche [...] (58).

Ces constats montrent l'importance de travailler le lexique y compris chez les publics francophones natifs, en identifiant les usages problématiques et les usages visés, comme dans l'étude de C. Bolly consacrée à « l'interlangue avancée du français académique en langue seconde » (2011 : 20). L'enjeu est de cerner la dimension phraséologique de la compétence rédactionnelle, autrement dit des unités polylexicales conventionnalisées, constituant des séquences figées ou semi-figées (*ibid.*). Mes collègues du laboratoire Lidilem ont développé en ce sens de nombreuses analyses du lexique non terminologique : le lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques au sens de « discours sur les objets et les procédures scientifiques » (ex. *hypothèse, méthode*) (Tutin, 2007 : 6) et le lexique abstrait général (ex. *notion, argument, par conséquent*), surreprésenté dans les écrits scientifiques mais fréquent aussi « dans les discours argumentatifs ou informatifs (la presse, par exemple) » (Tutin & Jacques, en introduction de Jacques & Tutin, eds, 2018 : 9) (Jacques, 2017 ; Hatier, 2016). Le corpus Scientext a servi de point de départ à une approche à la fois linguistique et rhétorique pour l'analyse du positionnement de l'auteur, du raisonnement et de la preuve (Tutin & Grossmann, eds, 2013) et pour la constitution de ressources didactiques (Cavalla & Loiseau, 2013 ; Tran Thi Thu, Tutin & Cavalla, 2016 ; [37]). Dans ce cadre, j'ai travaillé notamment sur les marqueurs de convergence et de divergence par rapport aux attentes (ex. *contre toute attente, conformément à nos hypothèses*) avec F. Boch et F. Grossmann ([8]).

### 2.3. Ponctuation

Les problèmes de ponctuation sont particulièrement saillants, au point qu'ils constituent selon G. Picron « la principale source des erreurs commises par les étudiants en fin de master universitaire » (2020 : 155), du point de vue des problèmes relevés dans les « rapports de langue » des relecteurs de mémoires de Master. La ponctuation me semble particulièrement sensible au problème de savoir ce qu'on entend par erreur, ce qui rend discutable aussi le projet de quantifier les erreurs, comme je le repréciserai plus loin (II.2.6). Néanmoins, le constat de G. Picron (2020) en rejoint d'autres (Nollet, 2015, à propos d'écrits d'élèves du secondaire ; Kavanagh & al. 2015 à propos d'articles de grands quotidiens).

La ponctuation est un domaine complexe et les recherches qui s'y intéressent se caractérisent par leurs différences aussi bien au niveau de l'éventail des signes considérés que des fonctions qui leur sont assignées ([54]). Il ressort des travaux consacrés aux écrits des étudiants que ce sont pour l'essentiel les usages de la virgule qui sont en cause. Sont évoqués également des problèmes d'utilisation du point-virgule à la place de la virgule et une sous-utilisation du deux-points, souvent suggéré comme alternative à la virgule dans les commentaires relatifs aux problèmes de ponctuation. Ces problèmes se révèlent étroitement liés à la syntaxe et certains auteurs en font une sous-catégorie des problèmes syntaxiques, comme J. Nollet (2015) ou M.-C. Boivin et R. Pinsonneault (2018) qui les traitent en termes de « ponctuation syntaxique ».

S'il n'y a pas de règle fixe concernant les usages de la virgule (Narjoux, 2014), j'y reviendrai, il apparaît de manière générale qu'elle est absente là où elle est jugée attendue<sup>1</sup>

Finalement écrire c'est rechercher l'inspiration en s'accommodant des contraintes mais c'est aussi un ravissement. (50))

ou qu'elle intervient là où on ne l'attend pas<sup>2</sup> :

Ces artistes, comme nous l'avons vu, ont un objectif commun seul, le chemin pour y parvenir est différent. (63)

Les travaux sur l'acquisition de la ponctuation ont porté sur le niveau du primaire pour l'essentiel, et parfois jusqu'au collège (Fayol, 1981, 1989 ; Favart & Passereault, 2000 ; Schneuwly, 1988). M. Fayol (1981) notait, en fin de primaire, une diversification des signes de ponctuation et un usage de la virgule au niveau micro-structurel. On passerait ainsi de ce que B. Schneuwly (1988) a qualifié de planification « pas à pas », par ajouts successifs au fil de l'écriture, à une segmentation au service du lecteur et de la lisibilité du texte.

---

<sup>1</sup> Plus largement est attendu un séparateur quel qu'il soit (ou plusieurs), comme dans : *il définit lui-même l'art comme un jeu ligne 10 jeu surréaliste.* (69).

<sup>2</sup> Dans sa thèse sur l'usage de la ponctuation dans le cadre de l'enseignement et apprentissage du français écrit chez des étudiants algériens de la première à la troisième année de Licence, R. Lahmar identifie trois cas de figure : « cas d'omissions », « usages inutiles » et « emplacements erronés » (2019 : 195-196).

Cependant, les virgules « n'apparaissent véritablement que dans les textes de 6<sup>ème</sup> » dans le corpus de C. Garcia-Debanc (2010 : 91). N. Rossi-Gensane et V. Paolacci (2016) analysent la présence de virgules à l'intérieur de la phrase « syntaxique », notamment en clôture des compléments à l'initiale, comme une progression entre le CM1 et la 5<sup>e</sup>. Elles relèvent cependant des cas de « sur-emploi » (entre sujet et verbe), d'absence de virgule pour marquer la borne d'une proposition à laquelle vient se juxtaposer la suivante, ou encore la présence courante en CM1 et 5<sup>e</sup> de la seule virgule ouvrante plutôt que de la virgule double pour encadrer, par exemple, un syntagme en apposition.

J'ai développé avec S. Pétilion ([37] [54]) les problèmes de segmentation que posent les usages de la virgule au niveau syntagmatique. Un trait récurrent est sa présence entre le sujet et le verbe, parfois dans les cas de postposition du sujet :

Les deux autres textes, sont des extraits de manifestes [...] » (36)

La libération de la création, s'associe aussi à la mise en place de [...] » (47)

Dans ce corpus nous sont proposés, trois textes parus au 20<sup>ème</sup> siècle. » (36)

La virgule intervient aussi comme séparateur entre un complément et le nom ou le verbe auquel il se rattache

L'étude des structures textuelles classiques permet la production, d'œuvres singulières et inconnues. (53)

Les deux autres textes mettent en avant le fait, qu'écrire n'est pas un don ni une inspiration. (58)

[...] les contraintes avec lesquelles, l'autre doit s'accommoder. (61)

La question des circonstants à l'initiale fait état d'usages très diversifiés. Un circonstant peut être isolé, mais être suivi d'un second qui ne l'est pas.

Néanmoins je reste focalisée sur les CE2, même si toute la classe participe (corpus de rapports de stage, étudié dans Pétilion & Rinck [54])

De ce fait, même si ils se sont fait aider pour rédiger leurs idées les élèves concernés ont dû [...] (exemple cité dans Pétilion & Rinck [54]).

Du point de vue des ouvrages de référence, on est en présence de « cas flottants » (Lemaître 1995 : 176), surtout quand on a affaire à l'initiale à des constituants courts, typiquement des adverbiaux employés comme marqueurs discursifs ou comme cadratifs (*en effet, dans cette classe*, etc.). En s'appuyant sur les commentaires des relecteurs, G. Picron (2020) voit dans ces cas d'omission une erreur. Est aussi pointée comme erreur l'adjonction d'une virgule dans les cas d'inversion du sujet, lorsqu'elle vient isoler en tête de phrase une locution adverbiale (*Ainsi, a été créé le Service Thermique et Fluides*<sup>1</sup>), ou un

---

<sup>1</sup> Exemple cité dans Boch, Cavalla, Pétilion & Rinck (2015 : 62) [37].

complément du verbe (*à cela, s'ajoute*<sup>1</sup>), cette utilisation de la virgule étant, selon C. Fuchs, de plus en plus répandue (2014).

On voit ici les difficultés que pose l'analyse : il faudrait quantifier la présence et l'absence de virgules dans des configurations suffisamment bien identifiées pour être comparables, par rapport à la catégorie grammaticale des constituants, leur fonction ou encore leur longueur. Par exemple, le fait que la virgule ouvrante soit privilégiée à la virgule fermante dans le cas de doubles virgules attendues en CM1 et 5<sup>e</sup> (Rossi-Gensane & Paolacci, 2016) ne ressort pas des analyses menées sur les écrits des étudiants. Cependant, il serait utile de préciser quels constituants sont mis en incise, et quels cas font pencher en faveur des virgules. A. Ferrari et L. Lala (2011) soulignent d'ailleurs la circularité qui fait considérer comme incisives des éléments mis entre virgules, de sorte qu'« à ce problème descriptif s'ajoute l'impossibilité de rendre compte des effets de sens produits par l'insertion de virgules » (op. cité : § 33). Elles citent ainsi un exemple de prescription désavouée : l'usage d'un adjectif encadré par des virgules qui le coupent du nom auquel il se rattache.

Le constat qui domine, par rapport aux écrits des étudiants, est que les usages de la virgule y sont erratiques. Mais dans quelle mesure ? Outre l'importance des variations entre scripteurs, on pourrait se demander de quoi la virgule devient le séparateur quand elle intervient dans un contexte où sa présence n'est pas attendue : quand elle sépare les syntagmes étroitement liés que sont sujet et verbe ou verbe et complément d'objet ou quand elle apparaît après des subordonnants (« *On peut se demander si, cela explique un réengagement du travailleur*<sup>2</sup> »). Par exemple, les cas de coordonnants et de subordonnants en tête de phrase (*et, car, parce que*, comme dans les exemples que cite G. Picron, 2020 : 180) présentent une forme d'analogie avec les adverbes employés comme marqueurs de discours (*ainsi, cependant, en effet*).

Quant aux cas dits d'omissions dans les écrits des étudiants, il me semble qu'on pourrait considérer en première approche qu'on a affaire à des virgules facultatives. Le fait d'y voir des virgules attendues peut représenter une « fausse norme fictive ou surnorme » (François, 1980 : 29), « aboutiss[ant] à dénier toute existence aux tendances diversificatrices ». On peut considérer qu'on a affaire à des virgules optionnelles, qui sont le gage d'un écrit maîtrisé quand elles viennent appuyer la syntaxe. L'intérêt est de mettre en avant cet emploi « subsidiaire », qui vient « expliciter des articulations linguistiques déjà projetées par la syntaxe », selon les termes de E. Ferrari et L. Lala (2011). C'est donc la redondance des marques à l'écrit, évoquée à propos de l'orthographe, qui est en jeu ici aussi. Dans quels cas la virgule absente correspond-elle réellement à une nécessité ressentie par rapport à l'interprétabilité du texte, pour lever des ambiguïtés ou guider la lisibilité ?

---

<sup>1</sup> Picron, 2020 : 183.

<sup>2</sup> Exemple cité dans Boch, Cavalla, Pétillon & Rinck (2015 : 62) [37].

Les problèmes de segmentation liés à la virgule justifient qu'elle soit analysée en lien avec l'organisation de la phrase. C'est à la fois son adjonction (sa présence non attendue) et son omission (son absence quand elle est attendue) qui sont en cause : elle entre en conflit avec la structure syntaxique et/ou perturbe la lisibilité, parce qu'elle vient séparer des éléments conjoints ou parce que la virgule simple ou double n'est pas là pour isoler ce qui devrait l'être. Les problèmes sont liés à la gestion de la phrase complexe. Il me semble que les analyses de N. Rossi-Gensane & V. Paolacci (2016) sur les écrits des collégiens valent en grande partie aussi pour ceux des étudiants. Partant du constat que les écrits non normés des élèves obligent à questionner la notion de phrase telle qu'elle est traditionnellement définie (par une démarcation majuscule-punctuation forte), elles distinguent la phrase dite syntaxique et la phrase dite graphique (Paolacci & Rossi-Gensane, 2014) pour analyser l'évolution de la segmentation à la transition primaire-collège et montrent que

si, dans le prolongement des constatations de Chervel (2008), la phrase « graphique » brève, généralement coextensive à la phrase « syntaxique », est valorisée en fin d'école primaire, la plupart des copies des collégiens (dont bon nombre de celles témoignant d'un passage à l'écrit jugé réussi) montrent, à l'inverse, un allongement de la phrase « graphique » allant de pair avec un écart croissant entre celle-ci et la phrase « syntaxique ».

Le problème des phrases trop longues relève d'une doxa bien connue et, au-delà de l'exigence répétée selon laquelle il faut faire des phrases courtes, la question est aussi celle des moyens linguistiques à disposition du scripteur pour des phrases bien construites. La virgule constitue un point d'entrée intéressant, mais il faut dépasser l'idée d'usages réglés et l'étape du verdict qui fait de telle virgule ou de telle omission une erreur. Comme le soulignent A. Ferrari et L. Lala à propos de l'italien, la modélisation syntaxique de l'usage des virgules court le risque d'une « ramification d'exceptions et de cas particuliers, liés à des structures morphosyntaxiques spécifiques » (2011 : § 2). D'autant que dans le cadre de l'approche textuelle qu'elles défendent, le recours ou non à la virgule peut correspondre à des intentions et des effets : c'est la fonction informationnelle de la virgule qu'elles mettent en avant. Dans cette perspective, les difficultés des scripteurs relèveraient de « la gestion de l'information à textualiser », dans les termes de M. Matthey (2003 : § 11), et la maîtrise attendue serait à situer entre micro- et macro-syntaxe<sup>1</sup> :

réfléchir à la structure phrastique oblige à se concentrer sur des éléments microsyntaxiques qui font perdre de vue la planification du texte, ou qui rendent difficile, en termes de traitement cognitif, le va-et-vient entre ces deux niveaux. (op. cité : § 35).

---

<sup>1</sup> Dans la lignée des propositions faites par A. Berrendonner et M.-J. Reichler-Béguelin, M. Matthey propose de substituer à la notion de phrase celles de clause et de période, situant la micro-syntaxe du côté de la première et la macro-syntaxe dans les liens articulant les clauses entre elles, voir section II.2.4. ci après.

## 2.4. Phrase

La phrase est un objet de débats importants en linguistique et en didactique du français. Ainsi P. Cappeau (2019), dans un chapitre qu'il leur consacre, note à titre d'introduction :

Ce travail s'inscrit dans un sous-genre assez productif des articles de linguistique : celui des textes qui contestent la phrase. Ce sous-genre obéit à quelques règles qui seront respectées ici :

- un titre choc (*Faut-il dire adieu à la phrase ?* – Kleiber (2003) ; *Pour en finir avec la phrase* – Berrendonner et Béguelin (2012)) (...)
- un examen critique des critères habituellement utilisés pour définir une phrase ;
- une proposition d'unité(s) de substitution (...) : paragraphe oral (Morel, 2003) – hyperphrase (Rossi-Gensane, 2010) – clause et période (Berrendonner, 2012), etc. (op. cité : 19).

Il faut y adjoindre le problème de la proposition (Roig, 2019 ; Berrendonner, 2021), utilisée aussi dans des travaux d'ordre psycholinguistique (Chenu & Ailhaud, 2016). La notion de phrase est au cœur des discussions sur les problèmes posés par la terminologie grammaticale (Avezard-Roger & al., 2019 ; David & Roig, 2021 ; Elalouf, 2014 ; Plane, 2021) et sur ses enjeux, dans « une perspective heuristique et problématisante de la grammaire scolaire » (Matthey, 2003 : §11), considérée en termes de développement de la réflexion métalinguistique. La question est celle de la pertinence des descriptions linguistiques dans l'enseignement et en particulier au service de la production d'écrits (Combettes, 2009 ; Doquet, 2013 ; Boré, ed., 2016). Les difficultés de la notion de phrase tiennent à ses critères définitoires, à son aptitude à rendre compte des fonctionnements des énoncés et à donner des points d'appui aux scripteurs, alors que l'entrée dans l'écrit prend appui sur la pratique de l'oral (Béguelin & al., 2000 ; Berrendonner & Béguelin, 2012). Je propose ici d'analyser ce qui est rattaché au domaine de la « phrase » dans les travaux que j'ai examinés, en maintenant ce terme qui s'y trouve de manière récurrente (au risque d'un certain immobilisme), tout en envisageant les écrits des étudiants comme une source d'interrogations sur la description que l'on en fait.

Plusieurs traits sont repérés comme caractéristiques des écrits des étudiants en termes d'organisation de la phrase, et en premier lieu la tendance à la juxtaposition. En vertu du poids des critères ponctuationnels dans la définition de la phrase (Siouffi, ed, 2020), ce constat va de pair avec celui d'un usage massif de la virgule :

En 1946, Prévert met en scène son animal favori, l'oiseau, pour expliquer comment faire un poème, il faut d'abord « peindre une cage ». (63)

Pour J. Prévert, la poésie nécessite de la patience et du calme ainsi qu'un sens de l'observation assez aiguisé, il faut observer les choses et les écrire dans l'ordre où elles se produisent, et enfin vérifier que le résultat est harmonieux, esthétique, s'il l'est alors le poème est réussi. (36)

Ceci est également exprimé dans le poème de Prévert, en effet le titre du poème est : « Pour faire le portrait d'un oiseau » et pourtant au moment où l'oiseau se retrouve sur la toile, aucun véritable conseil n'a été donné, en effet l'inspiration ne se contrôle pas, on pourrait aller jusqu'à dire que l'inspiration contrôle l'artiste et non l'inverse. (48)

On voit ici des exemples où au sein d'une phrase graphique interviennent de nombreuses phrases syntaxiques (Paolacci & Rossi-Gensane 2014 : § 27) bornées par la virgule et d'éventuels coordonnants et connecteurs. Le recours à la virgule est considéré comme un suremploi au détriment des points et deux-points. N. Rossi-Gensane & V. Paolacci (2016 : § 19) citent D. Bessonnat, qui y voit un emploi caractéristique des élèves de collège, « comme si l'élève, emporté par le flux de l'écriture, craignait de prendre la décision couteuse du point qui casserait l'inspiration » (1991 : 24)<sup>1</sup>.

Un autre trait caractéristique est l'usage de phrases averbales et de figures d'ajout après le point. Ici, « la phrase graphique est comprise dans la phrase syntaxique », pour reprendre les analyses de N. Rossi-Gensane & V. Paolacci (2014 : § 31-32), en particulier parce qu'une subordonnée est isolée en tant que phrase graphique. Hors du champ des recherches sur les écrits d'apprenants, ces usages sont jugés révélateurs d'évolutions de la phrase et sont représentés dans l'écrit journalistique des grands quotidiens (Combettes, 2007 ; Gautier, 2010 ; Noailly, 2002 ; Pétilion, 2011 ; Watine & Gautier, 2020).

Contrairement à F. Le Lionnais qui lui, semble préconiser d'utiliser cette idée qui pousse à la création plutôt de façon impersonnelle en se servant de celles d'autres auteurs pour les réexploiter par la suite. (40)

Les poètes se rattachant à ce mouvement vont alors fixer de nouvelles règles afin de redéfinir des cadres pour la structurer. Où le sens ne prime plus mais ouvre la porte à de nouveaux travaux. (57)

Il dit que ces règles cadrent, structurent et représentent une forme d'arrêt à notre écriture automatique. Que l'on écrit pas bêtement, sans donner sens à ce que l'on fait et que ces règles reviennent inconsciemment dans notre esprit. (41)

C'est en s'affranchissant des cadres formels de la poésie, que certains poètes ont pu se concentrer sur le texte et son contenu. Dorénavant, ils jouent avec les mots leurs sens et leurs sonorités. Et ces jeux deviennent le corps du poème. (57)

Dans les écrits des étudiants, il me semble problématique d'en rester à une lecture de ces procédés comme manquements dans un cadre prescrit. On peut considérer que, s'agissant d'usages attestés et de manière relativement fréquente dans la presse écrite, ils constituent l'environnement écrit (*l'input*) auquel sont exposés les étudiants, qui auraient ainsi recours à des tours dont ils sont coutumiers. De plus, ces tours semblent liés à une recherche d'expressivité. On peut penser par ailleurs que leur acceptabilité varie selon les lecteurs, susceptibles d'être plus ou moins hostiles à ce qui entrave le recouvrement entre

---

<sup>1</sup> M.-A. Watine et A. Gautier (2020) citent des témoignages d'écrivains pour lesquels le flux d'écriture prend le pas sur le fait de procéder, au fur et à mesure du cours de l'écriture, à des opérations de révision susceptibles selon eux d'entraver ce flux.



phrase syntaxique et graphique (Rossi-Gensane & V. Paolacci, 2014), d'autant que le style journalistique est parfois invoqué comme un contre-modèle de l'écrit universitaire (Debono, 2011 ; [59]).

Les participes présents sont une difficulté fréquemment mentionnée, et pour plusieurs raisons. D'abord, ils donnent lieu à des phrases sans verbe conjugué, ce qui rejoint le cas de figure précédemment évoqué :

Le but étant d'analyser des pistes d'écriture insoupçonnées de la part des auteurs de ces mêmes écrits, mais également d'ouvrir de nouvelles voies d'écriture aux artistes, de nouvelles voies inconnues de leurs prédécesseurs. (62)

De plus, ils sont mobilisés dans ce que G. Picron (2020 : 336) qualifie de « phrases cumulatives », au sens où s'y multiplient des propositions enchâssées<sup>1</sup> :

En [date], [nom d'un auteur] publie son premier bestseller [titre d'une oeuvre] **révélant** une acide critique de la société américaine l'**entourant**, **faisant** ainsi suite à son essai de journalisme littéraire **tirant** de la même veine [titre d'une oeuvre] **daté** de [date] G. Picron (2020 : 336)<sup>2</sup>

G. Picron (*ibid.*) cite d'autres exemples cumulant des subordonnées relatives en particulier. Pour M.-C. Paret (1988), il est discutable que la capacité d'enchâssement de propositions soit considérée comme « le critère par excellence de la maturité syntaxique » : s'intéressant aux problèmes d'enchâssement chez des élèves du secondaire, elle y relève un taux de subordination élevé, supérieur à celui observé chez des adultes experts, et souligne que « la maturité peut se manifester par une complexification, mais aussi par une suppression de la subordination ou une réduction de l'énoncé » (op. cité : 185)<sup>3</sup>.

Enfin, la dépendance des participes présents pose des problèmes d'ambiguïté :

D'autre part, cet exercice est d'avantage fatigant du fait qu'il [l'élève] ne maîtrise pas le geste et n'ont pas eu le temps d'assimiler « les propriétés » de la boucle. Demandant plus d'attention, l'élève, peu à peu, se déconcentre. (Ex. cité dans Boch, Cavalla, Pétillon & Rinck, 2015).

La dite « règle de co-référence avec le sujet » est jugée emblématique de la « surnorme scolaire » (François, 1980). M. Reichler-Béguelin (1995) en montre de nombreux contre-exemples, qui peuvent expliquer selon elle les usages taxés d'erreurs dans les écrits d'apprenants, qu'ils soient natifs ou non. Les ruptures que provoque la non co-référence des participes en construction détachée méritent selon N. Rossi-Gensane (2016) d'être analysées sous l'angle des genres, qui iraient de pair avec certains types de ruptures. Il faut

---

<sup>1</sup> L'auteure parle de « succession problématique de propositions » et évoque la lourdeur des énoncés et les difficultés de compréhension qu'ils posent.

<sup>2</sup> Je reproduis ici l'exemple tel que proposé par G. Picron, y compris le système de crochets qu'elle utilise.

<sup>3</sup> « La simplicité n'a pas besoin d'être simple, mais du complexe resserré et synthétisé », selon la formule d'Alfred Jarry que reprend J.-F. Jeandillou (1999) dans son compte rendu d'un ouvrage de J. Anis.

souligner aussi la nécessité de dépasser le cadre phrastique pour identifier le rôle des participes présents en termes de continuité thématique, de relations sémantiques et de hiérarchisation de l'information (Combettes, 2003). Pour F. Neveu (2015), qui s'intéresse aux constructions détachées traitées comme des « anomalies » (des séquences jugées « atypiques, non standard, obliques, asymétriques, variantes, ou [...] tout simplement ignorées ») (op. cité : § 23), elles impliquent « une analyse de la phrase fondée sur une double structuration, fréquemment en situation de conflit, celle de la structure syntaxique [...] et celle de la structure informationnelle » (op. cité : § 21). Il souligne que les analyses macro-syntaxiques permettent de mieux saisir la complexité de ces constructions et de « dénoncer la facticité du moule phrastique et la fausse discontinuité de la phrase au texte, particulièrement par l'examen des constituants extraposés » (*ibid.*) : « quand le texte « envahit la phrase », il le fait généralement par les avant-postes de l'énoncé » (op. cité : § 58).

D'un point de vue didactique, M. Reichler-Béguelin (1995) développe des propositions pour faire travailler les apprenants à partir de dysfonctionnements. L'objectif est aussi d'interroger avec eux l'arbitraire des normes, comme chez F. Boch (2021b) qui propose d'envisager l'acceptabilité des participiales non plus seulement par rapport à la règle de co-référence mais plutôt par rapport à la question de l'interprétabilité.

Parmi les traits syntaxiques jugés caractéristiques des écrits des étudiants figurent les interrogatives, bien connues pour poser problème en raison notamment du télescopage entre constructions directes et indirectes. Outre les cas d'interrogatives directes sans inversion complexe, comme ici

Autrement dit, comment le théâtre met en scène la réalité et que laisse-t-il voir à travers lui ?  
(Exemple cité dans Buson & Rinck, 2020 : 129)

les interrogatives indirectes peuvent présenter des points d'interrogation, des inversions du sujet ou les deux :

L'objectif de cette analyse est de montrer par quels moyens des poètes du 20<sup>ème</sup> Siècle ont défini leurs travaux ? (53)

Ce corpus permet d'apporter dans un premier temps des éléments de réponse sur quelles sont les contraintes des poètes du 20<sup>ème</sup> siècle pour créer une œuvre littéraire et dans un second temps sur quelles libertés se sont-ils accordés. (52)

Nous pouvons alors nous demander comment les poètes du 20<sup>ème</sup> siècle considèrent-ils leur œuvre, comme étant le fruit de leur travail ou de leur art ? (40)

Les interrogatives constituent un phénomène très intéressant en français, en raison de la multiplicité de formes possibles et de la variabilité des usages entre oral et écrit et entre genres (Béguelin, Coveney & Guryev, 2018 ; Larrivée & Guryev, 2021). J'ai collaboré avec L. Buson en sociolinguistique ([53]), pour mettre en place un dispositif expérimental visant à tester le sentiment d'acceptabilité d'enseignants et d'étudiants face à des interrogatives extraites d'écrits universitaires.

Les interrogatives présentent un caractère « insaisissable » (Defrancq, 2005), ne serait-ce que pour définir l’empan du phénomène et parce que le recours à telle ou telle forme fait intervenir des facteurs syntaxiques, stylistiques et pragmatiques. Associer des variantes formelles à des types d’actes ou de registres est périlleux. L’évaluation socio-stylistique des variantes de l’interrogation directe totale et partielle menée par A. Coveney (2011) en atteste : il est question d’un usage « neutre mais parfois inélégant », « familier mais non stigmatisé », « familier/populaire », « rural/populaire », etc. (cité dans Buson & Rinck, 2020 ([53])). Dans le même sens, l’étude de E. Stark et L. Binder (2021) sur l’inversion du sujet clitique en français oral contredit le « caractère exclusivement standard, voire formel » que d’autres lui attribuent. Par ailleurs, si éviter l’inversion est jugé être un trait important des interrogatives en français contemporain (Watine & Gautier, 2020), l’hypothèse d’un maintien économique de l’ordre S-V comme facteur de changement ne suffit pas face aux cas d’interrogative directe avec inversion. Dans les écrits des étudiants, une hypothèse est de voir dans l’inversion une forme d’hypercorrection ([53]).

Les interrogatives donnent lieu à de multiples travaux sur l’oral ou les écrits numériques, mais peu concernent les écrits supposément formels comme le sont les écrits universitaires, alors que les usages chez les étudiants font écho aux observations faites dans des variétés africaines du français écrit (Dagnac, 2013). Sujettes aux variations diachroniques et diastratiques, elles constituent un observatoire de l’évolution des normes (Lefevre & Rossi-Gensane, 2017). Au-delà d’un partage entre formes standard et non standard, on relève des flottements entre les grammaires et ouvrages de référence. Si les usages jugés fautifs y font consensus, notre constat de départ avec L. Buson est qu’on a affaire à

un continuum de correction (*correctness*) mal défini : il existe des formes a priori correctes mais peu valorisées, des formes valorisées qui peuvent être de possibles marqueurs de distinction, des formes conçues par certains mais pas par d’autres comme de l’hypercorrection (Buson & Rinck, 2020 : 131) [53].

Nous avons mis en place un protocole expérimental consistant à solliciter des jugements d’acceptabilité de la part d’enseignants et d’étudiants, à partir d’interrogatives tirées du corpus de Littératie avancée et du corpus Scientext. La constitution du corpus visait à retenir des constructions fréquentes dans les écrits d’étudiants, à écarter les variantes les plus consensuellement acceptées ou rejetées, et à présenter des paires d’interrogatives (deux énoncés) correspondant à une même structure.

Les résultats montrent que l’inversion complexe est préférée à la simple<sup>1</sup>. Les avis sont partagés sur *est-ce que* pour introduire une interrogative totale ou renforcer une interrogative partielle, l’interrogative sans inversion *in situ* est jugée acceptable pour un

---

<sup>1</sup> S. Garnier et A. Savage (2011) recommandent l’interrogative simple : « dans les écrits académiques, l’inversion simple est très souvent privilégiée à l’inversion complexe » (op.cité : 9).

titre, ou à des fins stylistiques de manière générale, et plusieurs différences interviennent entre enseignants et étudiants : au niveau de l'interrogative directe sans inversion et de l'interrogative indirecte avec *qu'est-ce que* (jugées inadaptées par les enseignants, plus acceptables chez les étudiants), et au niveau de l'interrogative indirecte standard et de l'interrogative indirecte avec inversion (faisant l'objet de jugements partagés dans le groupe des étudiants). L'incorrection n'est parfois pas jugée rédhitoire (le point d'interrogation en fin d'interrogative indirecte) et elle peut même être contredite par des arguments liés aux effets de style (l'interrogative *in situ*). Les différences de jugement peuvent s'interpréter comme des degrés de tolérance et comme le résultat d'un écart entre une connaissance explicite de la règle et une intuition qui rend acceptable ce qui est attesté. Ainsi, la question de l'acceptabilité permet d'aborder la communauté de locuteurs non plus seulement du point de vue des formes en usage mais de normes partagées (Labov, 1976). Elle peut contribuer à faire évoluer le traitement des interrogatives dans les manuels et dans le cadre de la formation des étudiants et des formateurs, pour dépasser l'illusion d'une frontière nette entre le correct et l'incorrect, interroger le caractère flottant de certaines recommandations au niveau de la réception des procédés en jeu, mieux cerner non plus seulement ce qui est à exclure mais ce qui pourrait être valorisé.

## **2.5. Texte et discours**

La section précédente, consacrée à l'organisation de la phrase, montre que l'organisation de la phrase et celle du texte sont bien sûr liées : les frontières de la phrase graphique contreviennent aux attendus et c'est à l'interface entre construction syntaxique et thématique que sont analysées un certain nombre de difficultés. Les travaux sur les écrits des étudiants identifient des écueils au niveau des indices de cohésion (anaphores, connecteurs, ruptures thématiques). Conformément à une évolution signalée par M. Charolles et B. Combettes (1999), c'est cependant sous l'angle de la compréhension du texte qu'ils sont envisagés, autrement dit en termes de cohérence et de facteurs qui la compromettent (Gagnon, 1998, 2015).

C'est la raison pour laquelle j'ai choisi comme titre les deux termes de texte et discours, sans entrer plus avant ici dans les débats relatifs à ces termes dont j'ai précisé l'acception dans ma thèse : d'un côté, une saisie du texte en lui-même, de l'autre, le texte à travers les pratiques où il est produit et interprété.

Une difficulté centrale qui fait consensus à propos de la gestion de la textualité se situe au niveau des anaphores, et c'est sur ce point que je me centrerai. Les écrits des étudiants présentent des difficultés bien connues de gestion des chaînes d'accord, de renvoi à un référent absent, d'ambiguïté ou du moins de coût cognitif dans la résolution de l'anaphore, comme il en a été question (partie 1.3 du présent chapitre).

Chaque auteur va s'imposer des règles, qui selon lui va donner une dimension à sa création. (49)

Or l'inspiration est propre à chaque individu car *celui-ci* provient de l'inconscient. (61)

Pour André Breton le but du surréalisme est tout autre : *il* doit faire parler l'inconscient du poète. Dans cet extrait *il* insiste sur le fait que l'inconscient (...) Selon les surréalistes, ce qui vient à l'esprit du poète surgit consciemment et inconsciemment. *Il* transcrit l'idée que l'inconscient est créatif. *Selon lui* l'utilisation du hasard permet de faire émerger chez le poète des idées auxquelles *il* n'avait pas pensé jusque-là, des images étonnantes. (42).

Dans le dernier exemple, c'est la répétition des pronoms de reprise qui est en cause (Colognesi & Deschepper, 2013) alors que les reprises sont supposées permettre d'éviter les répétitions. D'autres reprises sont jugées problématiques parce qu'on pourrait en faire l'économie, mais elles semblent intéressantes à considérer comme des outils pour le scripteur (une écriture « *writer-oriented* », Flower, 1979 ; Berkenkotter, 1981) :

[...] l'art est aussi régie par des règles et contraintes formelles nécessaires, qui *ces dernières* peuvent être retravaillées comme outil de création artistique. (41)

Comme je l'ai évoqué (II.1.3.), les anaphores en « ceci », « cela » et autres pronoms démonstratifs, que M.-J. Reichler-Béguelin et al. (1988 : 78) qualifient de pronoms « à large spectre », sont particulièrement fréquentes

Il semble intéressant de travailler ce genre en classe car il y a des notions de jeu et de liberté, mais que *cela* reste encadré par des règles réfléchies » (33)

Lors de la lecture du texte nous pouvons supposer que de nombreux parents mettent une intonation particulière au texte et que *celle-ci* permet à l'enfant de se rappeler des passages. *Cela* se ressent car lorsqu'ils lisent ils mettent un ton particulier à certaines phrases. Les livres choisis sont d'ailleurs des supports propices à *cela* (...). » (Exemple cité dans Boch, Cavalla, Pétilion & Rinck, 2015 : 70-71).

Ces exemples montrent l'intérêt d'attirer l'attention des scripteurs sur les reprises anaphoriques comme lieu d'intervention stratégique. S'intéressant à « la construction de la cohérence par le rédacteur », M. Chuy et F. Rondelli (2010) soulignent que « si le traitement du code de surface inhérent au lexique et à la grammaire représente une étape initiale pour le lecteur, ce même traitement pourrait faire partie des étapes finales pour le scripteur » (op. cité : § 27). J'ai précisé aussi, dans la partie précédente, que les anaphores en « ceci/cela » pourraient être avantageusement remplacées par des anaphores démonstratives résomptives (sur le modèle « ce + nom abstrait »), caractéristiques des écrits universitaires experts. Du côté du lecteur, comme dans le cas des phrases cumulatives évoquées dans la section précédente, c'est de manière générale l'effort cognitif requis par le lecteur qui est jugé problématique. Dans cette perspective, comme l'a bien montré M.-J. Reichler-Béguelin, l'enjeu pour le scripteur est de « minimiser le nombre de calculs inférentiels à produire » (1988 : 19), autrement dit de prévenir les « difficultés de décodage éventuelles de son destinataire » (1992 : 76).

Si le problème mérite d'être posé du côté du scripteur et pas seulement du lecteur (Chuy & Rondelli, 2010), il me semble cependant important de bien cerner la question de la réception. M.-J. Reicher-Béguelin considère que les problèmes de cohérence font l'objet d'une approche normative, centrée sur le lecteur et occultant le travail de l'écriture (1988, 1994). Elle vise ainsi cependant un lecteur que l'on peut qualifier de « gardien du code » à la suite de J.-L. Pilorgé (Pilorgé, 2010 ; Doquet & Pilorgé, 2020), dont se distinguerait un lecteur que j'appellerais coopératif. Face au poids pris par des marques linguistiques jugées problématiques, alors qu'elles ne produisent pas nécessairement de réelles impasses interprétatives, M.-J. Reicher-Béguelin fait valoir l'importance de « l'aptitude du lecteur à conjecturer sur les propos du texte et de sa disposition à le faire ». (1994 : 18)<sup>1</sup>.

On peut ainsi envisager deux tendances : l'une consisterait en un relevé systématique de ce qui peut être amélioré en faveur d'une gestion stricte des anaphores, l'autre se limiterait à ce qui fait obstacle à l'interprétabilité. Par exemple, un pronom au référent absent sera mis au rang des ruptures de cohérence du fait d'une « source inaccessible » (Picron, 2020 : 140), ou demandera selon d'autres à être soumis au jugement de plusieurs lecteurs (Beaulieu-Handfeld, 2018).

On peut arguer que le genre impose comme contrainte la présence d'un référent et s'appuyer pour ce faire sur un corpus de référence, ou faire valoir que la lecture d'écrits d'étudiants est une pratique ayant ceci de spécifique qu'elle implique une telle correction. Que l'interprétabilité soit possible n'annule pas l'exigence d'un meilleur contrôle au service de l'interprétation ; l'extrait suivant en donne je crois un bon exemple, par rapport à l'emploi du pronom relatif « qui » :

Car le surréalisme se définit comme le procès de l'attitude réaliste qui laisse place au jeu enfantin du hasard, au merveilleux, sans contrôle exercé par la raison (23)

Les deux lectures syntaxiques de « qui » produisent une ambiguïté référentielle, d'où l'intérêt d'une réflexion sur les moyens linguistiques à mobiliser (« lequel », ou le recours au deux-points et une reprise de surréalisme par « il », par exemple).

Ce qui ressort des travaux sur les écrits des étudiants est que, pour le lecteur, la construction d'une interprétation cohérente est mise en péril par un cumul de difficultés locales sur lesquelles il bute, sans qu'il s'agisse toujours d'un problème de marquage de la cohésion comme par exemple un connecteur mal employé. C'est pour beaucoup aux problèmes de construction des phrases que sont rattachés les problèmes textuels : ce constat confirme l'importance de la phrase aux yeux du lecteur, dans la sphère concernée, comme évoqué dans la section précédente (II.3.4), et montre aussi son intérêt dans le cadre

---

<sup>1</sup> C'est en quelque sorte la contrainte propre au Traitement Automatique des Langues pour l'analyse des chaînes de référence que d'avoir à automatiser une lecture visant « à conjecturer sur les propos du texte », pour reprendre la formule citée.

d'une analyse des « zones de fragilité » pour se questionner, à partir des textes, sur le processus de la mise en texte.

Les choix lexicaux sont également déterminants. Ainsi de cet extrait jugé réussi, dont je ne reproduis ici que la trame. La structure du paragraphe, qui repose sur des références à d'autres textes et sur leur mise en relation, doit beaucoup au lexique :

La fiction suscite la fascination [...] au sens d'un enchantement [...]. Elle exerce une force d'attraction [...]. la soif de lire [...] un appétit de connaissances [...] le désir anthropocentrique d'imaginer [...] cet attrait irrésistible s'explique...

L'usage des synonymes (*fascination, force d'attraction, soif de, appétit de, désir de*) et d'une reprise en partie fidèle, par dérivation (*attraction/attrait*), assure à la fois le maintien net du thème dans le paragraphe et une progression basée sur une forme de gradation (les différents textes pris pour appui vont chacun illustrer un degré et/ou une forme de fascination). L'accent mis sur les anaphores et connecteurs peut avoir tendance à occulter cette dimension.

Je ne développerai pas ici les aspects liés aux temps verbaux et aux phénomènes énonciatifs de manière générale. Ils me semblent trop sensibles aux genres et aux disciplines pour être mis au rang de difficultés transversales. Dans les travaux que j'ai menés sur des mémoires et des articles de recherche, les traces du « je » ou le renvoi aux sources amènent à développer des catégories d'analyse spécifiques pour rendre compte des usages experts et des difficultés observables dans les écrits d'étudiants ([22] [28]). F. Sitri (2015), à propos d'écrits professionnels, et F. Boch (2021a), à propos d'écrits de doctorants, mettent toutes deux en avant le problème de l'îlot textuel, que l'on peut envisager sous l'angle des problèmes d'insertion qu'il pose (Sitri) et comme une étape dans le processus de réécriture, pour passer de la citation à la reformulation (Boch). On voit l'importance de descriptions portant sur le positionnement de l'auteur, le raisonnement, ou de manière générale sur l'argumentation, du double point de vue des attendus et des difficultés chez les scripteurs. Le caractère maladroit que l'on peut attribuer aux écrits des étudiants est évidemment loin de ne concerner que la correction linguistique ; c'est aussi un problème de fond, de l'ordre de l'intelligibilité et de la pertinence, ce qui rejoint les mises en garde à l'encontre d'un enseignement techniciste formulées dans le cadre des littéracies universitaires (chapitre I).

## **2.6. Qu'en faire ?**

Les difficultés observables dans les écrits des étudiants correspondent à des difficultés inhérentes à la gestion des multiples contraintes qu'exige la production écrite (Plane, 2006). F. Gadet (1989) note, à propos de la subordonnée relative, que c'est la difficulté du système qui explique la persistance de formes non standard. Les usages de « dont » en sont un bon exemple, de même que la morphographie verbale (David & Rinck, 2021 [57]).

Comme le soulignent S. Auroux & al., « il n'est pas absurde d'admettre qu'un comportement linguistique simplement régulier évolue vers une plus grande maîtrise par l'établissement d'un système de règles » (2004 : 329). L'analyse des usages de l'écrit en termes de littéracie pose la question des connaissances explicites par lesquelles les scripteurs ou relecteurs se distinguent du point de vue de leurs usages et/ou de leurs jugements sur ce qui est acceptable. Les usages de la phrase sont emblématiques d'un écart entre, d'une part, ce qui est attesté et constitue à ce titre l'environnement linguistique des scripteurs (Siouffi ed, 2020) et, d'autre part, des attendus calqués sur un modèle scolaire de l'écrit<sup>1</sup>.

L'appropriation partielle des usages visés que révèlent les textes des étudiants peut également s'analyser sous l'angle de la distinction entre « la langue de tous les jours » et « la langue du dimanche » (Blanche-Benveniste, 1997). A. Berrendonner (1988) parle de normes d'excellence et d'hypercorrection. À la suite de W. Labov, celle-ci s'observe dans la sur-utilisation de formes « réputées correctes et appropriées au style soigné » (1976 : 193) et caractérise ainsi les usages qu'on peut dire « surveillés ». Prenant comme exemple « est-ce que » couplé à l'inversion du sujet, A. Berrendonner (op. cité) propose une analyse en termes de doublons fonctionnels indiquant la recherche d'un potentiel de valorisation. Du point de vue du scripteur, il faut y voir des indices d'une insécurité scripturale et scolaire (Paveau, 2010).

Par ailleurs, les attendus des relecteurs-correcteurs et ce qu'ils jugent être problématique dans un texte d'étudiant montrent l'intérêt de la notion de « grammaire seconde » (Elalouf, 2012), connaissance secondaire résultant des apprentissages scolaires. Ce qui est attendu, c'est bien un usage « réglé ». La question est donc celle du savoir grammatical à l'œuvre dans les usages des écrits universitaires et elle pose à son tour la question de l'enseignement explicite de la grammaire dans l'enseignement de la production écrite (Doquet, 2013).

En référence aux genres et aux attendus propres aux écrits universitaires, les textes manifestent des usages inappropriés. Cependant, les difficultés observables peuvent être envisagées comme la résultante d'une appropriation, relevant de la mise en fonctionnement de la langue<sup>2</sup>. C'est ainsi que peuvent s'analyser les formes de télescopages au niveau phraséologique, ou le recours à l'enchâssement qui est à la fois un signe de maturité syntaxique et une ressource amenée à être mieux maîtrisée. On peut voir là des entrées intéressantes pour une analyse à différentes étapes du texte et pour passer du texte au dire.

---

<sup>1</sup> On peut ainsi être tenté de voir un français écrit « académique » dans les attentes que révèlent en creux les analyses des difficultés des étudiants, alors que le recours au terme de littéracies universitaires se justifie par le refus du calque d'*academic literacies* : l'université risque de se faire le garant d'un niveau d'exigence dépassant ce qui serait admis par ailleurs, faisant montre ainsi d'un certain académisme.

<sup>2</sup> Pour reprendre l'approche énonciative adoptée dans ma thèse (voir dans l'introduction du présent dossier).



Les difficultés sont analysées comme le résultat d'un processus en termes notamment de planification « pas à pas », par ajouts successifs (Schneuwly, 1988 ; Picron, 2021). L'étude des processus de textualisation sous l'angle des « jets textuels » (Cislaru & Olive, 2018) pourrait permettre de voir si le texte tel qu'analysé *in fine* résulte effectivement de « jets », au sens de formulations produites, mises bout à bout sans opérations rétro-actives. À propos de l'ouvrage de G. Cislaru et T. Olive, R. Mahrer (2019) évoque la comparaison entre « composition des jets et composition du texte final » et souligne :

On a vu que l'écriture avançait rarement à coup de jets coïncidant avec les segments répétés du texte final ; en fait, les auteurs observent que les jets récurrents sont parfois éliminés par des jets de révision<sup>1</sup>.

Les textes des étudiants se révèlent (dans certains cas) symptomatiques d'une maîtrise partielle, au sens où ils n'ont pas pleinement donné lieu au contrôle requis quant à l'acceptabilité des constructions dans les écrits universitaires. Mais ce symptôme ne vaut pas diagnostic et il faut donc approfondir l'analyse.

Les analyses faites à la lecture des textes produits (ou de leur correction par un relecteur) peuvent indiquer des pistes, pour étudier si ce qui relève d'un premier « jet textuel », ou d'une première étape de la formulation, fait ou non l'objet d'un travail de révision : par exemple, les virgules jugées intempestives, les formes de télescopages et les enchâssements, le problème des prépositions. S'en tenir au texte final fait par ailleurs courir le risque d'analyses peu productives pour guider le scripteur. Les connecteurs, dans l'enseignement de la production écrite, sont un bon exemple d'un passage parfois hâtif entre ce qui structure le texte tel qu'on peut l'observer en bout de chaîne et ce qui assure sa structuration. Comme le soulignent M. Chuy et F. Rondelli (2010) à propos de la cohérence textuelle, elle se construit « progressivement, dans un double mouvement d'anticipation et de traitements rétro-actifs, et elle ne saurait se décrire en termes d'écriture linéaire » (op. cité : § 66).

Enfin, le cas de l'orthographe montre l'intérêt d'un couplage entre approches linguistiques et psycholinguistiques (Alamargot, 2006 ; Plane, Olive & Alamargot, 2010). Il peut s'agir de cerner la compétence en acte, au cours du processus de l'écriture ou d'envisager les écrits sous l'angle d'une « trajectoire d'acquisition », comme le proposent C. Brissaud, J.P. Chevrot et P. Lefrançois (2006 : 78) : celle-ci est conçue « comme le résultat de contraintes parfois contradictoires et génératrices de conflits dont la résolution aboutit à des solutions qui ne rencontrent pas toujours la graphie normée ». Leur étude met en évidence que le recours complémentaire à l'analyse de corpus et à des tâches expérimentales permet d'étudier l'appropriation du système (un exemple que donnent les auteurs est la probabilité de gémination plus grande pour certaines consonnes). L'enjeu est aussi d'étayer les deux hypothèses (*i*) d'un effet de la fréquence d'exposition dans

---

<sup>1</sup> Mahrer, 2019 : § 27. Il note également l'intérêt de comparer les jets non pas à la version finale du texte mais à « l'état du texte déjà écrit au moment du jet considéré » (op. cité, note 3).

l'environnement graphique et (ii) de la mise en œuvre par le scripteur de procédures de contrôle, parce que l'automatisation des procédures ne suffit pas à ne pas produire d'erreurs. Les effets à cerner concernent alors les savoirs métalinguistiques permettant un contrôle et un contrôle effectif dans la gestion du processus, d'où l'intérêt de croiser les observations faites en cours d'écriture avec des tâches de révision (Plane, Alamargot & Lebrave, 2010).

Les zones de fragilité identifiées ici se définissent, comme je l'ai précisé, à l'intersection de plusieurs travaux menés sur les difficultés observables dans les textes. Elles sont hétérogènes, au sens où elles se situent à plusieurs niveaux et se prêtent à différentes analyses. La synthèse proposée a quelque chose de lisse, de supposément unifié, qui ne restitue pas les différents angles d'analyse, ni la logique générale de chacune des approches. Dans la perspective que j'adopte, l'analyse des difficultés repérables dans les textes mérite d'être interrogée. L'enjeu est de l'ordre de « l'intégration des descriptions et modélisations linguistiques » dans « l'enseignement du français » (David, 2008a), en l'occurrence dans le champ de la formation à l'écrit.

J'ai adopté la formule « zones de fragilité » parce qu'il me semble important d'éviter de s'en tenir à des relevés d'occurrences. Parler d'exemples au sens d'exemples d'usages attestés a quelque chose de problématique, car il convient d'identifier des régularités et pas seulement des occurrences : les analyses font face au problème de la singularité et des constantes de la production (Plane, 2006), et, en l'occurrence, des textes produits. Les descriptions linguistiques doivent permettre d'étayer le diagnostic des fragilités. Dans une perspective didactique, l'analyse de ce qui dans les textes peut être perçu comme zone de fragilité doit permettre de cerner des cibles de réécriture stratégiques. La démarche vise un enseignement explicite des attendus pour favoriser une conduite plus « réglée » chez les scripteurs.

L'analyse de zones de fragilité, telles qu'on peut les inférer sur la base des observations faites dans les travaux existants, doit faire face à deux problèmes que je développe ici pour finir. Ces deux problèmes méritent le développement d'une instrumentation spécifique pour l'étude de ces écarts, dysfonctionnements et maladrotes à travailler en faveur d'usages mieux maîtrisés à un niveau avancé de compétences.

Le premier problème concerne les normes flottantes ([51], [59]). J'analyse comme des cas de normes flottantes le fait qu'un emploi ou un énoncé soit considéré comme problématique alors que ce jugement semble discutable. J'en donnerai des exemples à propos de l'analyse portant sur la « qualité linguistique » des écrits au Québec (Clerc et al.,

2001) dans la partie suivante (II.3.3), et je citerai simplement ici le fait d'attendre (ou pas nécessairement) une virgule après *néanmoins* ou *en effet* en tête de phrase<sup>1</sup>.

C'est la question de l'acceptabilité qui est en jeu, comme je l'ai évoqué à propos des structures interrogatives ([53]) :

Dans les études de corpus, le constat n'est ni rare, ni neuf : les prescriptions grammaticales ne coïncident pas toujours avec des usages pourtant répandus [...]. Si cette situation témoigne d'une évolution de la langue – la « faute » dominante sera peut-être la norme de demain –, le décalage entre les normes descriptive et prescriptive contribue à rendre floues les limites de l'acceptabilité (Damar et Fourny, 2015 : § 1).

Les jugements peuvent varier d'un lecteur à l'autre, et c'est ce sur quoi je reviendrai dans la partie suivante (II.3). Le problème se pose pour le correcteur face à une copie, comme pour le relevé d'erreurs ou l'annotation d'erreurs dans les corpus d'apprenants. Dans la collecte d'erreurs et de maladroites à l'écrit que nous développons actuellement avec F. Boch et J. Sorba dans le cadre du projet ANR Ecri+, nous recueillons des extraits jugés problématiques et la description qu'en fait l'enseignant qui a déposé l'extrait. Nous associons aux descriptions la mention « normes flottantes », pour indiquer un désaccord possible avec l'enseignant déposant, ou au sein de notre équipe, sur ce qui doit être considéré comme un dysfonctionnement. Une piste intéressante est que les zones de fragilité recensées dans cette partie (II.2) peuvent se comporter différemment entre elles si on les soumet à une analyse sur ce qui est acceptable ou moins. J'ai cité le cas des interrogatives et des virgules, qui représentent aussi des cas flottants du point de vue des ouvrages de référence. L'enjeu est donc de cerner des normes plus consensuelles ou plus flottantes, et des configurations favorisant ou non le consensus. Un exemplier d'énoncés a priori considéré comme relevant de normes flottantes peut se révéler utile dans la conception de tests d'acceptabilité<sup>2</sup> et dans le cadre de la formation de formateurs. L'enjeu est en effet aussi de sensibiliser à la variation et de donner aux relecteurs-correcteurs des clés de lecture pour s'interroger sur leurs propres normes, comme défendu dans le cadre d'approches sociolinguistiques en didactique (Guérin, 2015). C'est ce que proposent A.-H. Rheault et C. Dubois (2019) dans le forum de discussion intitulé « cultivez le doute » d'un cours consacré à la révision de textes : les étudiants y échangent sur leurs jugements et sur les discours prescriptifs.

Un second problème concerne la terminologie et la catégorisation des phénomènes. Au-delà du fait qu'un énoncé ou une configuration peuvent donner lieu à des différences de

---

<sup>1</sup> Sur le site *J'améliore mon français écrit*, la question est traitée de la manière suivante : « Les adverbes coordonnants (ou les locutions coordonnantes) doivent être suivis d'une virgule lorsqu'ils précèdent la proposition qu'ils introduisent (*Cependant, tous ont compris*). En revanche, ils ne sont pas systématiquement entourés de virgule lorsque placés à l'intérieur de la proposition (*Ils ont cependant tous compris*) » (dans « La ponctuation qui suit mots subordonnants et coordonnants », accessible par les rubriques Phrase puis Relations entre propositions puis Ponctuation entre propositions). En ligne sur : [http://uoh.univ-montp3.fr/j\\_ameliore\\_ma\\_maitrise\\_du\\_francais/portail/](http://uoh.univ-montp3.fr/j_ameliore_ma_maitrise_du_francais/portail/)

<sup>2</sup> On pourrait aussi demander aux lecteurs de juger de l'employabilité d'une construction ou d'un énoncé sous leur plume.

jugements sur leur acceptabilité, le problème de la réception des écrits se pose aussi sous l'angle de ce qui pose problème selon le lecteur, en termes d'identification et d'analyse des difficultés. Qu'il s'agisse de décrire des extraits, de proposer une typologie des dysfonctionnements ou de comparer les études existantes, non seulement on ne peut pas faire comme si le relevé était consensuel du point de vue de ce qui est taxé d'écart, mais il faut aussi s'interroger sur la manière de nommer et classer les difficultés observées. Là encore, annoter un corpus a quelque chose de problématique : les corpus peuvent rester lettre morte car si l'équipe qui en est à l'origine peut se mettre d'accord sur un schéma d'annotation, il faut aussi prévoir ce que les utilisateurs viennent y chercher. Ce problème de terminologie se pose ici à propos des écrits d'étudiants, comme il se pose de manière générale dans les grammaires (Elalouf, 2017) et par exemple dans le cadre d'un projet tel que celui de la *Grande Grammaire du français*<sup>1</sup> récemment parue. Il est question d'adopter une terminologie accessible (notamment dans les modules à l'écrit, comme dans des guides de rédaction), mais le problème central reste qu'il faut composer avec la diversité des termes en usage d'une analyse à l'autre<sup>2</sup>.

Les termes sont dans des rapports de concurrence complexe, car il peut y avoir en partie synonymie, mais aussi des différences d'approches sous un même terme. Une question centrale est de savoir si les catégories héritées sont pertinentes du point de vue de la description des difficultés. La notion de « phrase » en particulier fait débat comme je l'ai évoqué. Le maintien ou la substitution du terme par d'autres peut se discuter d'un point de vue didactique : le problème se définit comme le soulignent J.-L. Chiss et J. David (2011) entre « d'un côté un nominalisme caricatural (la solution est dans le changement des mots) et de l'autre l'effacement pur et simple du linguistique (peu importe comment ça s'appelle ; ce qui compte c'est ce que c'est) ». Évidemment, ce qui est décisif au-delà de la question terminologique est de voir comment les difficultés sont analysées et de donner aux scripteurs des outils d'analyse.

Le problème se situe au niveau de la pertinence linguistique des catégories mais aussi à celui de leur pertinence dans l'enseignement et l'apprentissage. Comme le souligne B. Gerlaud à propos de la notion de « phrase » :

comment un enseignant, non spécialisé en linguistique, peut-il débrouiller cet écheveau de définitions/délimitations si variables d'une grammaire à l'autre voire d'un linguiste à l'autre ? Sensible aux dysfonctionnements des textes d'élèves, il est souvent embarrassé pour en analyser les causes et accompagner la réécriture, n'ayant à sa disposition qu'une notion naturalisée, tant elle semble évidente et pourtant difficile à décrire (Gerlaud, 2016 : 153).

Le terme de « phrase » n'exclut pas en lui-même de pouvoir être associé à des analyses en termes de structure informationnelle. La substitution d'un terme par un autre peut

---

<sup>1</sup> Abeillé & Godard (eds) (2021). En ligne : <https://www.grandegrammairedufrançais.com>

<sup>2</sup> D'où l'intérêt de l'*Encyclopédie Grammaticale du Français*, qui se présente comme une « base de connaissance » sur les « acquis descriptifs en grammaire et linguistique du français » : <http://encyclogram.fr/>

n'avoir qu'une valeur démarcative (groupe devient syntagme, par exemple) ou avoir une visée heuristique (Chiss & David, 2011 donnent comme exemple le fait de reformuler l'inversion du sujet en termes d'antéposition du verbe). Le recours à de nouveaux termes peut produire une inflation terminologique et renvoie à des options théoriques différentes qu'il faut pouvoir même minimalement situer les unes par rapport aux autres. Le maintien de termes hérités peut conduire à des impasses pour rendre compte des fonctionnements linguistiques.

J'ai pris le parti de reprendre des catégories usuelles, parce que j'ai voulu m'appuyer sur les travaux existants et reprendre les termes qui s'y révélaient être le plus communément partagés. Ils peuvent me semble-t-il servir de point de départ dans le cadre d'une formation à l'écrit conçue dans la continuité avec les apprentissages scolaires antérieurs. La perspective est d'aller cependant vers des discours intégrateurs, qui restituent des angles de vue multiples sur les écrits des étudiants et non de fournir une classification immuable de ce qui pose problème.

L'analyse de la terminologie dans les discours sur les difficultés à l'écrit et dans les titres de chapitre des modules de formation me semble être une piste intéressante pour aborder la constitution de savoirs métalinguistiques dans le champ des littéracies universitaires et avancées. La question est notamment de savoir comment sont classés les problèmes. Pour prendre quelques exemples, les prépositions liées aux verbes relèvent-elles du lexique ou de la syntaxe ? Le pronom relatif est-il pris en compte dans l'analyse des anaphores ? Et que recouvre la catégorie des pronoms (Puckika, 2022) ? La ponctuation constitue-t-elle une rubrique à part entière, est-elle une sous-catégorie des problèmes de phrase, ou la phrase doit-elle être conçue comme une sous-catégorie des problèmes de ponctuation (Berrendonner & Reichler, 1989 ; Gautier, 2010) ? Au-delà du recours à la doxa du genre (*ponctuation, phrase, etc.*), la « valse des étiquettes » (Chiss & David, 2011 : 123) peut permettre de cerner ce qui est consensuel ou plus flottant, non plus dans les jugements d'acceptabilité, mais dans les discours explicatifs. Le fait que le terme de « télescopage » soit mobilisé dans plusieurs analyses me semble en faire un cas intéressant à étudier, pour voir à quels autres termes il s'associe et pour rendre compte de quelles configurations.

Le constat de ces problèmes terminologiques (Condamines, 2005 ; Neveu, 2006 ; Beaudet, Condamines, Leblay & Picton, 2016) est au point de départ de la démarche que nous adoptons avec F. Boch et J. Sorba ([51] [59]). Nous avons privilégié le développement d'une base de données à des corpus annotés, pour centrer l'analyse sur la problématique de la réception des écrits. Notre objectif est de mettre en place une plateforme où un énoncé problématique peut s'associer à plusieurs analyses de ce qui fait problème. À partir des commentaires saisis dans la base, nous avons recours à une analyse lexicale automatisée pour identifier des termes récurrents et leurs concordances, et nous comparons les commentaires d'un même extrait pour voir dans quelle mesure il y a stabilité.

Ces commentaires n'ont pas le statut écologique des interventions portées sur les copies d'élèves par les enseignants (Elalouf, 2016 ; Pilorgé, 2010 ; Doquet & Pilorgé, 2020). Ils se présentent sous la forme de « commentaires verbalisés », bien qu'ils puissent parfois se limiter à une proposition de modification sans explication, et ils sont de « portée locale », si l'on se réfère à la grille d'analyse des interventions développée par C. Doquet et J.-L. Pilorgé (op. cité). D'un point de vue énonciatif, ils se caractérisent par « une formulation généralisante (déterminants génériques, infinitifs) », dont les auteurs montrent les affinités avec les « règles de langue », par contraste avec des interventions faites sur les copies qui recourent également à « la déixis (pronoms, déterminants, impératifs) » – comme dans l'exemple cité : « attention à ton système des temps ») – et concerneraient plutôt la textualité et le sens (op. cité : § 55).

Les commentaires peuvent s'envisager comme les traces d'un bagage commun, de termes et de règles relevant d'un corps de savoirs intériorisé, à la fois spontané, linguistique, scolaire. Ils relèvent des savoirs enseignants en action (Wirthner & Garcia-Debanc, ed, 2010) et peuvent être mis en perspective avec la manuérialisation des savoirs linguistiques (Puech, 1998), au sens de « processus par lequel les savoirs linguistiques s'exposent et se diffusent à des fins opératoires de transmission, appropriation, réinvestissement » (op. cité : § 1). On peut y voir aussi une manière d'aborder l'« établissement des normes linguistiques scolaires » comme le notent J.-M. Fournier et son équipe (2000 : 96). Les auteurs soulignent que les interventions des enseignants peuvent faire apparaître en creux des « savoirs » relevant du « bien écrire » scolaire, qui ne figurent pas dans les référentiels mais peuvent être « intériorisés au fil des corrections par la lecture des annotations voire proposés comme critères dans les grilles d'évaluation » (op. cité : 109).

En travaillant sur la terminologie dans les commentaires portés par de futurs enseignants du premier degré et du second degré sur une même copie d'élève, j'ai montré que les premiers évoquent la « concordance des temps » alors que les seconds emploient le terme de « cohérence » et font intervenir la notion de « valeur des temps<sup>1</sup> ». Par ailleurs, les commentaires peuvent en rester à une dimension axiologique (« mal dit », « utilise le bon temps »), même quand ils comportent le terme de « texte » (« texte mal construit »), ce qui donne peu de prise pour la réécriture, du fait que les cibles de la réécriture ne sont pas identifiées ([59]). Dans le cadre de la formation à l'écrit, l'attention portée aux termes utilisés dans les commentaires peut permettre d'aller au-delà d'une nomenclature des difficultés : la confrontation de différentes descriptions est une manière de passer des termes au raisonnement, et de viser « le travail de reformulation qui doit conduire à la

---

<sup>1</sup> Communication non publiée. Rinck F. (2021). La terminologie dans les interventions de futurs enseignants du premier et du second degré corrigeant une copie d'élève. Journée d'étude *Travailler (avec) les textes d'élèves*, 2 juin 2021, Inspé de Grenoble et Université Grenoble Alpes.

construction en classe des objets grammaticaux, lexicaux, énonciatifs, fondés sur la description et l'explication progressive (Chiss & David, 2011 : 122).

Une dernière remarque s'impose. La quantification des difficultés et la comparaison des résultats quantitatifs de différentes études posent problème, du fait que des normes flottantes interviennent et que les catégories d'analyse ne sont pas les mêmes. La quantification des difficultés relevées consiste en fait soit à rapporter le nombre d'erreurs au nombre de mots, soit à identifier leur répartition en différents types correspondant aux catégories d'analyse utilisées. Par exemple, parmi les erreurs d'orthographe, faire valoir le nombre important d'erreurs d'accord en nombre par rapport aux accords en genre vise à préciser à quel type d'erreur on a affaire dans les corpus concernés, mais c'est mésestimer le fait que le marquage attendu concerne à priori plus le nombre que le genre (Brissaud & Fayol, 2018). Le recours à des corpus de référence, d'écrits universitaires experts en particulier, peut sans doute permettre d'affiner ces choix. Dans le cas de l'orthographe, on peut également quantifier la part de formes erronées en regard de la part de formes conventionnellement orthographiées ([57]).

Si l'on envisage les difficultés à l'écrit comme des zones de fragilité chez les scripteurs, qui s'expliquent comme des zones de résistance dans le système et/ou des faiblesses d'analyse dans le processus d'écriture, il est important de s'interroger sur ce qu'implique la posture du linguiste-didacticien qui s'y intéresse. La démarche prend comme point de départ les problèmes observables dans un texte et les étudie comme des cas de dysfonctionnement. Elle revient à formuler des prescriptions ou, par la négative, une proscription de la forme produite (Siouffi, 2019 : § 11)<sup>1</sup>, dès lors qu'elle intervient dans la fabrique d'exercices d'entraînements, de diagnostics, voire de tests de certification. D'où mon interrogation sur l'analyse d'écrits « hors-normes » dans la section suivante.

### **3. LE TERRAIN PERILLEUX DES ECRITS « HORS NORMES »**

F. Rastier et B. Pincemin soulignaient que « relativement à leurs genres, les performances sémiotiques sont sanctionnées comme convenantes ou non, qu'il s'agisse d'écrire des rapports d'activité ou de danser le *paso-doble* » (1999 : § 33). S'agissant d'écrits d'étudiants, les genres concernés sont pris dans des discours sur ces genres et entourés d'attentes relatives à un usage maîtrisé de l'écrit. Ce sont les éléments que je développe dans cette dernière partie.

---

<sup>1</sup> « On pourra installer, en face de ce qui relève de la prescription positive (à dire, à faire), la *proscription*, qui en est le pendant négatif (à ne pas dire, à ne pas faire). Prescriptions et proscriptions forment un ensemble discursif qu'on peut effectivement très bien repérer dans les grammaires, et de façon générale, dans bon nombre d'ouvrages linguistiques » (Siouffi, 2019 : § 11).

L'approche que j'adopte dans le champ des littéracies universitaires et avancées vise à définir linguistiquement les objets de la formation à l'écrit en les concevant à la fois sous l'angle des caractéristiques attendues des textes et des difficultés que rencontrent les scripteurs à en faire un usage maîtrisé. Dans un cadre qui envisage le développement des compétences rédactionnelles en termes d'acculturation, l'enjeu est de contribuer à l'accompagnement à l'écriture, par le fait de rendre explicite ce qui semble devoir être rendu explicite. Par exemple, dire aux étudiants de citer leurs sources ne suffit pas et pourrait même expliquer l'usage parfois massif de la citation. Il faut alors leur permettre de s'approprier des manières de citer. Outre les normes APA de référencement<sup>1</sup> et la notion de discours rapporté dans les grammaires, on peut s'appuyer sur les travaux linguistiques concernant le renvoi aux sources dans les écrits de recherche et sur ceux mettant spécifiquement l'accent sur l'accompagnement des étudiants face à ces questions ([11] [22] [28] ; Boch, 2021a).

On a affaire à des écrits « non-normés » ou « hors-normes », partiellement, au sens où ils manifestent des zones de fragilité qui demandent à faire l'objet d'un accompagnement spécifique. La dénomination d'écrits « hors-normes » (Steuckardt & Colette, eds, 2019) marque une avancée : elle prend le contre-pied de ce que G. Siouffi et A. Steuckardt (2001 : 5) qualifient de « tabou » de la norme dans la recherche linguistique, c'est-à-dire d'

une pratique de prescription des comportements langagiers. Cette pratique, la linguistique s'est depuis longtemps habituée à la mettre à l'écart, à la remiser dans un espace qui n'était pas le sien : il a été une bonne fois pour toutes entendu qu'il existait, aisément repérable, commodément étiqueté, un certain usage normatif de la « grammaire », qu'on connaissait, qui existerait toujours, et qu'il fallait bien distinguer de la linguistique. (Siouffi & Steuckardt, 2007 : VII)

En 2005, A. Rey soulignait l'intérêt de données hors normes, appelant à la constitution de corpus d'écrits produits « par des scripteurs peu familiers des règles de l'école ou les ayant oubliées » (§ 13). Les corpus des « peu-lettrés » (Branca-Rosoff, 2009) comme les correspondances de la Grande Guerre (Steuckardt, 2014) sont remarquables à cet égard, outre les corpus d'écrits d'apprenants (David & Doquet, 2016 ; Doquet & Ponton, 2021). Les écrits du numérique (Fairon, Klein & Paumier, 2006) ont aussi été déterminants dans cet intérêt pour la manière dont les usages écrits, loin d'être le lieu d'un usage standard de la langue, transgressent des normes « orthographiques, typographiques, lexicales, syntaxiques, génériques », telles qu'elles peuvent être « codifiées par des guides, dictionnaires, grammaires » et questionnent ainsi les « codes sociaux » relatifs à « ce qu'il est licite d'écrire » (Steuckardt & Collette, 2019 : 2).

---

<sup>1</sup> Du nom de l'*American Psychological Association*, qui a défini ce format.



### 3.1. Refus et excès de normativité

Le fait de s'intéresser aux difficultés observables dans les écrits représente un terrain périlleux. Mon objectif ici est d'interroger ce qui se présente d'abord comme un paradoxe : d'un côté, la linguistique adopte un parti pris descriptif en revendiquant son opposition à la grammaire dite traditionnelle et à son caractère normatif et prescriptif ; d'un autre, je défends une approche linguistique dans le champ des littératures universitaires et avancées, qui vise à décrire des textes « hors normes » comme indiqué, et permettre aux apprenants un travail d'appropriation des usages attendus ; or, un tel projet n'est pas sans faire écho à la vocation de la grammaire du « bon usage », « d'abord préoccupée par la correction des textes écrits » (Rastier, 2008 : 1).

Il y aurait dans la posture descriptiviste une forme d'incompatibilité avec l'objectif didactique qui est le mien. De fait, l'enjeu didactique se situe bien dans une « tension entre normes et usages » (Doquet, 2012) et en ce sens, il faut d'abord dépasser un conflit entre ce que j'appellerais un excès et un refus de normativité. J'adopte ici le terme de normativité (ou dimension normative) pour caractériser une approche qui se veut constative mais implique un jugement normatif par lequel certains énoncés sont considérés comme problématiques. Je me situe ainsi du côté de la « normativité des discours » et non pas de la « normativité des usages », pour reprendre les termes de G. Siouffi (2011), l'effet des premiers sur les seconds posant la question de la normalisation.

Pour développer le problème du conflit entre excès et refus de normativité, je prends appui sur un débat qui a opposé en 2015, sur Mediapart, le sociolinguiste Ph. Blanchet<sup>1</sup> et les auteurs d'un « guide de français » diffusé auprès des enseignants et étudiants de l'université d'Aix-Marseille en septembre 2014<sup>2</sup>. Le sociolinguiste a fait paraître une tribune pour dénoncer ce guide, arguant qu'il est

inacceptable qu'une faculté de langues et sciences humaines publie un texte où on incite les étudiant-e-s à croire que le sens est issu du message et surtout de sa forme<sup>3</sup>, à croire qu'une certaine façon d'écrire le français est supérieure à toute autre.

Il y voit des « exigences [...] superflues » et un « discours grammatical puriste » :

On est dans ce « fétichisme de la langue » que pointaient déjà Bourdieu et Boltanski en 1975 ou dans le français « religion d'État » qu'ont critiqué, entre autres, des linguistes

---

<sup>1</sup> Blanchet Ph. (2015). Quand l'idéologie remplace la réflexion scientifique ou les « phrases hamburger surchargé », billet de blog, Mediapart. En ligne : <https://blogs.mediapart.fr/philippe-blanchet/blog/140115/quand-lideologie-replace-la-reflexion-scientifique-ou-les-phrases-hamburger-surcharge>

<sup>2</sup> *Guide de Français*, Université d'Aix-Marseille. En ligne : [https://allsh.univ-amu.fr/sites/allsh.univ-amu.fr/files/informations/guide\\_de\\_francais\\_pllc.pdf](https://allsh.univ-amu.fr/sites/allsh.univ-amu.fr/files/informations/guide_de_francais_pllc.pdf)

<sup>3</sup> (sic), serais-je tentée d'écrire.

chargés de politiques linguistiques comme B. Cerquiglini ou P. Encrevé dans les années 2000.

La réponse faite à Ph. Blanchet, signée d'un des auteurs du guide<sup>1</sup>, fait valoir le caractère louable de l'objectif (« proposer à nos étudiants un outil maniable », « les sensibiliser à la question ») et l'exigence de « passer de la réflexion à l'action ». Les critiques formulées à l'encontre du guide sont ainsi fustigées à leur tour, au motif d'être

les poncifs d'une certaine idéologie linguistique bien-pensante (surtout pas de catastrophisme orthographique, surtout ne rien faire pour s'attaquer à la difficulté mais accumuler toujours plus « d'études sérieuses » sur le phénomène, surtout pas de norme, surtout respecter la diversité linguistique, etc.)

Ce débat m'interpelle : il ne m'est possible de souscrire ni à l'une ni à l'autre des positions exprimées, mais je vois dans chacun des deux textes des éléments permettant de situer ma démarche. Du côté de la défense du guide, le choix d'une position interventionniste : l'idée que « notre devoir d'enseignants justifie que nous nous mobilisions » et qu'on ne puisse s'en tenir à « une « réflexion scientifique » sans fin [qui] n'aille jamais au charbon, ne se retrousse jamais les manches et ne plonge jamais ses mains dans le cambouis du terrain ». Du côté des limites que met en avant Ph. Blanchet, les écueils qui guettent la démarche : le fait qu'un tel guide puisse constituer une « liste hétéroclite, désordonnée », dont le risque est de compiler quelques « marottes individuelles de puristes mal informés », que les injonctions peuvent renvoyer à des « généralités inutilisables et parfois fausses », par exemple « éviter les répétitions », et que les problèmes recensés ne correspondent pas aux besoins effectifs des étudiants.

La notion de littéracie et les acquis du champ des littéracies universitaires développés au chapitre I permettent d'avancer, comme Ph. Blanchet, qu'il faudrait mettre en place des « ateliers d'écriture contextualisée, répondant à des besoins concrets de communication pédagogique et scientifique », voire qu'on pourrait viser « une véritable éducation sociolinguistique [...] qui développerait une conscience métalinguistique critique ». Cependant, « décrire les usages et fonctionnements effectifs des langues et du français » ne suffit pas, et mettre en avant les « styles variés » qu'autorisent les écrits universitaires ne justifie pas de rejeter l'analyse de leurs contraintes, qu'il s'agisse de contraintes linguistiques, de l'intelligibilité des textes, ou d'attentes entourant ces écrits.

Ma démarche se refuse à penser d'une part que faire écrire suffit, d'autre part qu'un guide permettrait à lui seul ces « progrès spectaculaires », « en quelques mois », que promet son défenseur. Elle se démarque du « refus du réel » dont les auteurs du guide accusent sa lecture critique, mais aussi des impensés linguistiques qui caractérisent leur opus. Tout en visant à agir par le développement de ressources, elle agit me semble-t-il

---

<sup>1</sup> M. Van Der Yeught « L'or au plus au [sic] niveau depuis 4 mois » ou « Tout va très bien, Madame la Marquise », Réponse au blog de M. Philippe Blanchet du 14 janvier 2015.

« au risque du réel » : elle est en prise avec une dimension normative, liée d'une part aux normes en usage dans les genres et le champ considéré, d'autre part à l'exigence de permettre aux étudiants d'en prendre conscience et de se les approprier.

L'identification des « besoins concrets » qu'évoque Ph. Blanchet et le projet d'accompagner des scripteurs en situation d'apprentissage font aller au-delà de la saisie des faits linguistiques dans leur diversité pour leur associer des jugements sur ce que l'on peut appeler, de manière générale, leur acceptabilité ou leur recevabilité (est-ce que telle formulation convient, est gênante, pose un problème de compréhension ?, etc.). La question est alors de savoir quels arguments linguistiques viennent étayer ces jugements.

### 3.2. Une plus-value linguistique

Si l'on convient à un premier niveau que le terrain est périlleux mais que la linguistique a une place dans la recherche didactique pour la formation à l'écrit, quelle est la plus-value escomptée, autrement dit en quoi peut-elle permettre d'aller au-delà du guide pris comme exemple dans la partie qui précède ? Mon interrogation concerne les recherches linguistiques menées sur des écrits relevant des littéracies universitaires et avancées, et leur rôle dans le champ des pratiques de ces écrits (chapitre I), et elle se trouve donc confrontée à deux points de la critique de Ph. Blanchet : le statut du guide, publié par une université, et l'idée générale qu'il est « mal informé ».

Actuellement, les outils de formation en ligne se développent et avec eux des outils de diagnostic des compétences et des projets de certification à l'écrit. Le projet Ecri+ s'inscrit dans la lignée du test de positionnement et des modules de formation suivis depuis 2014 par 8000 étudiants de première année à l'Université Paris Nanterre (Sitri, 2017) ou encore du projet *Certi-Rédac* initialement porté par F. Boch et J. Sorba et qui ne concerne pas seulement l'université mais plutôt le monde professionnel. Les auteures précisent que leur objectif est de :

- fournir à tout adulte francophone une évaluation fine de son niveau à l'écrit pour l'aider, d'une part, à se positionner et à se former au besoin et, d'autre part, à valoriser ses compétences en milieu professionnel ;
- fournir au recruteur et à l'employeur les moyens d'identifier les compétences à l'écrit de son personnel (actuel ou futur). (Boch, Sorba & Bessonneau, 2016 : § 5-6).

Dans le cas du projet Ecri+, l'enjeu mis en avant est d'ordre « pédagogique et financier » : fournir des « outils de qualité universitaire gratuits pour les établissements publics de l'enseignement supérieur, leurs étudiantes et étudiants<sup>1</sup> », au rebours des offres commerciales les plus visibles sur le marché, en particulier le *Projet Voltaire*<sup>2</sup> ou *Orthodidacte*<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> <https://ecriplus.fr/projet/>

<sup>2</sup> <https://www.projet-voltaire.fr/>

<sup>3</sup> <https://www.orthodidacte.com/>

C'est une forme d'expertise linguistique qui sert par ailleurs à faire valoir l'intérêt des outils proposés (Sitri, 2015, 2021), comme on le voit ci-dessus avec l'idée d'une évaluation fine ou de l'identification de compétences à l'écrit. En regard de l'existant, l'accent est mis sur l'importance d'aller au-delà d'un focus sur l'orthographe, qui masque les autres exigences de la production écrite. Plus fondamentalement, la prise en compte insuffisante des usages effectifs est mise en cause, à la fois en termes de besoins des étudiants et par rapport aux usages de référence (ou usages cibles), au sens où l'objectif est de permettre aux étudiants de se les approprier.

J'ai développé à propos des écrits de recherche les problèmes que pose l'analyse des besoins effectifs et montré l'importance de la contextualisation des pratiques, pour ne pas s'en tenir à des besoins supposés (I.5.2). Du point de vue de la description linguistique, l'analyse des besoins en regard des usages de référence est une question complexe dès que l'on quitte le domaine de l'orthographe.

S'il n'y a pas lieu de considérer que les usages et les usagers doivent s'y conformer en toute occasion, l'orthographe par définition règle la question de la forme attendue dans la perspective d'un usage maîtrisé de l'écrit. Le fait d'y ajouter le domaine de la typographie et d'y inclure la ponctuation comme relevant d'usages réglés (Clerc & al., 2001) contredit l'analyse de manuels de référence, par exemple concernant les usages de la virgule (II.2.3).

La référence aux formes attendues ne suffit pas dès lors que l'objectif n'est pas seulement la normalisation, au sens de remplacement d'une forme par une autre, mais l'accompagnement des scripteurs en vue d'usages mieux maîtrisés. Analysant le « Baromètre Voltaire » – document produit dans le cadre du « projet Voltaire » et qui se base sur les données liées à l'utilisation du programme d'entraînement et la passation du certificat – C. Brissaud (2016) note une survalorisation de l'accord du participe passé suivi d'un infinitif (ex. *il les a entendu(s) ou laissé(s) crier*), alors que ces cas s'analysent comme deux variantes. La survalorisation peut également s'évaluer par rapport

- (i) aux autres « règles » testées : les 15 exercices de cette rubrique se justifient-ils, pour 7 à 9 exercices en moyenne par rubrique, comme celle sur l'accord de l'auxiliaire avec être, pour rester dans le domaine des participes passés ? Quelles sont les rubriques proposées ? Doivent-elles être toutes mises sur le même plan, comme autant d'exigences complémentaires ?
- (ii) à des critères d'usages : la productivité de la structure en elle-même (est-elle présente et à quelle fréquence dans les écrits visés ?), voire sa productivité en termes de correction : par exemple, peut-elle en elle-même disqualifier le scripteur ? Joue-t-elle un rôle décisif dans l'économie générale du texte ? Dans les zones de fragilité qu'on peut y observer ?

Sans multiplier ici les analyses, je soulignerai que le débat détaillé plus haut n'est qu'un exemple d'une préoccupation générale où s'affirment conjointement la nécessité de

former à l'écrit et la prudence requise face aux réponses proposées<sup>1</sup>. Les discours de déploration sur les difficultés à l'écrit ne peuvent tenir lieu d'analyse des besoins effectifs. S'ils servent à mettre en avant la nécessité d'y remédier, c'est souvent faute d'arguments sur la démarche choisie pour le faire. Sous couvert d'objectiver les problèmes orthographiques, la réalité de l'orthographe et de ses usages est en fait ignorée, tant du point de vue de ce dont on a réellement besoin quand on est en situation de l'apprendre (difficultés effectives des scripteurs, usages avérés dans tels ou tels contextes) que de l'appropriation de procédures pour leur transfert en production. Le concurrent du *projet Voltaire, Orthodidacte*, se base par exemple sur la fréquence des règles dans de grands corpus (Pallanti, 2021), ce qui est une manière de faire le tri sur les points à travailler pour s'entraîner en orthographe.

J'ai évoqué ici l'orthographe, et l'intérêt que je porte à cette question n'est pas anodin. Mon objectif étant d'analyser les difficultés à l'écrit, tout en questionnant l'analyse de ces difficultés, le fait de travailler sur l'orthographe permet d'éclairer en quoi consiste l'analyse une fois résolu le problème de la correction linguistique (ou *correctness*, pour la qualité de ce qui est correct) (Raineri, Sekali, Leroux, eds, 2020). À l'inverse, avec les interrogatives par exemple, le problème était celui d'un « continuum de correction », abordé sous l'angle des jugements d'acceptabilité ([53]). La description des écrits des étudiants dans leur composante orthographique concerne ses usages effectifs mais

- (i) par rapport à une norme établie au sens ici des « normes prescriptives », ces « normes de langue commune qui nous ont été inculquées par l'école » (Siouffi, 2019 : § 1), si bien d'ailleurs qu'on peut être capable de formuler la prescription sans (toujours) la mettre en œuvre (*le participe passé avec avoir s'accorde quand le COD est placé avant le verbe*) ;
- (ii) par rapport aux descriptions du fonctionnement du système orthographique (Blanche-Benveniste & Chervel, 1969 ; Catach 1995 [1989] ; Lucci & Millet, eds, 1994), qui fournissent des catégories d'analyse et rendent raison y compris des irrégularités, comme celles de la morphographie verbale.

Les descriptions linguistiques sont déterminantes pour mieux comprendre les difficultés des scripteurs : au-delà du constat d'un manquement face au prescrit, des explications peuvent être apportées sous l'angle de facteurs intrinsèques à l'orthographe (par ex., l'hétérographie de formes homophones) et sous l'angle de sa gestion dans les textes (par exemple, l'inversion du sujet favorise les problèmes de marquage de la personne sur le verbe, comme les pronoms distracteurs). Elles permettent aussi de montrer ce qui est acquis (par exemple, le stade phonographique dans les écrits des peu-lettrés, Blondel, 2020 ; Surcouf, 2021) et peuvent ainsi servir à identifier des stades d'acquisition pour

---

<sup>1</sup> Comme on l'observe dans un communiqué de l'association des enseignants de communication d'IUT paru en 2013 à propos de l'engouement des universités pour le projet Voltaire cité ci-dessus. En ligne : <https://www.aeciut.fr/certification/>

cerner quoi évaluer et/ou ce qui est exigible des scripteurs à tel ou tel niveau d'enseignement, comme le vise le projet ANR E-Calm (coord. C. Doquet).

La norme orthographique s'identifie à la langue écrite et prend la forme de règles valables pour l'ensemble des usages possibles (Rastier, 2008). Les usages effectifs spécifient son champ d'application, par exemple parce que les écrits des étudiants ne sont que rarement narratifs et donnent peu d'occasions d'observer leurs usages des formes verbales aux temps du récit. La description représente une étape et permet de formuler des hypothèses explicatives à étayer par d'autres recherches (tâches méta-orthographiques, entretiens métagraphiques, dispositifs expérimentaux en psycholinguistique sur le calcul de l'accord, écriture enregistrée pour l'analyse du processus d'écriture), une des questions centrales étant celle du contrôle normatif du scripteur sur sa production : soit le scripteur fait face à une gestion difficile du processus mais pourrait réussir à identifier et corriger une erreur, soit il ne parvient pas à en faire l'analyse (David, 2014 ; [57]).

Mon propos dans cette partie est de montrer que la linguistique a un rôle à jouer dans l'identification des objectifs de formation, car c'est par l'analyse linguistique que l'on peut passer des besoins supposés aux besoins effectifs. Le constat de difficultés demande à être étayé. J'emploierais volontiers le terme d'usages effectifs pour des usages attestés considérés sous l'angle de régularités dans les observations qui en sont faites : l'enjeu est d'éviter le problème d'inventaires de difficultés qui visent le « tout attesté » et en viennent à compiler des énoncés présentant des difficultés parfois singulières, ou incidentes, comme je l'ai évoqué (II.2). C'est ce qui distingue fondamentalement la démarche du réviseur-correcteur de la démarche d'analyse. La démarche implique d'aller au-delà de listes d'occurrences au profit d'une analyse en termes de traits caractéristiques (ce que j'ai appelé des zones de fragilité), par lesquels certains textes contreviennent aux usages maîtrisés attendus des écrits universitaires ou des écrits de niveau avancé. Il s'agit, autrement dit, de rapprocher des occurrences sur la base de traits qu'elles partagent, en référence aux travaux linguistiques qui permettent d'envisager de multiples points d'entrée (ou angles d'attaque, pourrait-on dire). Par exemple, les analyses de F. Sitri (2021) consistent à mettre en évidence des configurations-types de constructions prépositionnelles problématiques observées dans des écrits d'étudiants, à partir de descriptions lexicales et syntaxiques et dans la perspective d'une typologie des configurations qui puisse faire sens dans le cadre de la formation à l'écrit. Elle mobilise également la notion de changement linguistique et il me semble que c'est une manière d'évaluer sa pertinence dans le champ des difficultés à l'écrit des étudiants, et réciproquement la pertinence de ces écrits dans le champ des recherches touchant au changement linguistique.

Les écrits des étudiants permettent l'identification de besoins de formation en termes de zones de fragilité. Ils peuvent aussi représenter un observatoire d'évolutions en cours, de sorte qu'intervient ce que j'appelle plus loin un conflit d'usages (II.3.4), lequel peut s'analyser comme une tension d'un point de vue didactique : on a d'un côté l'objectif de permettre aux scripteurs des usages maîtrisés de l'écrit et de l'autre cet objectif peut s'interpréter comme une « surnorme » (François, 1980) (voir *supra* II.2.3), dès lors que les usages visés sont susceptibles d'intégrer certains traits problématiques au titre des usages recevables. Enfin les descriptions linguistiques éclairent ce qui résiste y compris à un niveau avancé et elles peuvent servir à mieux situer ces difficultés en fonction des publics considérés : on voit l'intérêt, à l'heure où les descriptions des écrits des étudiants se développent, de les mettre en perspective avec les observations faites chez des élèves plus jeunes et chez des publics moins scolarisés que sont les peu-lettrés. Qu'y a-t-il de commun à ces publics ? En quoi les zones de résistance sont-elles comparables, en quoi certains problèmes se règlent-ils ? Un des constats que nous avons fait à propos de l'orthographe ([57]) est qu'il y a un taux stable d'erreurs sur les verbes entre la Licence et le Master, mais d'une part une progression concernant les bases verbales et d'autre part des difficultés accrues de gestion des marques de personne, que l'on pourrait expliquer du point de vue du processus de l'écriture par la gestion de contraintes liées au genre textuel. C'est donc ici l'interaction entre contraintes qu'il faut prendre en compte, d'où, aussi, les difficultés à comparer les écrits de ces publics différents, car les genres concernés ne sont pas les mêmes, et l'intérêt que peut présenter le fait d'associer à des corpus écologiques des corpus résultant de tâches expérimentales.

Par ailleurs, les descriptions linguistiques font évoluer la manière d'envisager les problèmes et d'en expliciter les fonctionnements à l'attention des apprenants. Le problème des homophones saute aux yeux de celui qui dispose de cette catégorie d'analyse, mais si le problème perdure à un niveau avancé, c'est peut-être que la catégorie elle-même et son traitement usuel sont inaptes à favoriser le raisonnement orthographique en production d'écrits (Tallet, 2016 ; Jarno El Hilali, Nadeau & Fisher, 2019). Faut-il alors continuer à mobiliser cette même catégorie auprès des étudiants, et construire un accompagnement de niveau avancé qui reproduit ce qui a été fait auparavant sous prétexte que – mais aussi alors que – ça n'a pas fonctionné ? Les descriptions concernent aussi bien l'analyse des difficultés que des usages visés et la plus-value linguistique se situe *in fine* dans l'explication didactique (Chiss & David, 2011) : au-delà du métalangage, l'enjeu est celui du raisonnement des scripteurs. Ainsi, « la conscientisation d'un phénomène linguistique » ne peut se restreindre à des « formulations métalinguistiques convenues » (op. cité : 119), surtout quand on sait que les connaissances déclaratives des élèves prennent le pas sur leurs connaissances procédurales (op. cité : 241). Distinguer les marques de mode-temps et de personne est une manière d'aller plus loin que de parler d'erreurs sur les verbes ou d'orthographe grammaticale : la description gagne en précision, et, surtout, elle est alors à

même d'éclairer les opérations que le scripteur doit mettre en œuvre au service d'usages contrôlés (Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006). C'est ainsi que J.-L. Chiss et J. David en appellent à une « réflexion sur les réalisations concrètes [des] métalangages dans des formes d'organisation qui possèdent leurs rationalité propres » (2011 : 121), ou en d'autres termes à « travailler sur l'exercice de la "raison graphique" dans la matérialisation des métalangages théoriques et scolaires » (op. cité : 122). Ils donnent l'exemple bien connu des tableaux de conjugaison, qui par leur forme même empêchent la construction du système des conjugaisons par les élèves : la fréquence des verbes, les régularités des marques temporo-modales et personnelles, ou encore leur caractère audible ou non constituent à l'inverse des leviers de progression (Chartrand, ed, 2016). L'idée d'une « raison graphique métalinguistique » promue par J.-L. Chiss et J. David (op. cité) me semble ainsi tout à fait pertinente par rapport au projet de former des « apprentis-linguistes » (II.1), autrement dit dans la visée d'une meilleure conscientisation des pratiques. Ce sont les manières de penser les difficultés et les usages visés qu'il faut interroger, mais aussi les manières de faire (Sève & Ambroise, 2009).

Si la linguistique ne veut pas servir d'argument d'autorité et dorénavant du blason de la science des outils largement infondés, passer d'une démarche mal informée à une démarche mieux informée n'est pas évident. Les questions auxquelles on se heurte sont complexes et exigent que des recherches se développent pour être mises à contribution dans l'élaboration d'outils. L'apport de la linguistique se situe en particulier dans l'identification et la hiérarchisation des points à travailler en formation (que retenir ?, qu'exclure ?, dans quel ordre travailler, pour quelles progressions ?) en regard des zones de fragilité observables dans les écrits des apprenants et des caractéristiques attendues de leurs textes. Si l'on convient que les scripteurs s'y essaient à l'écriture, il faut aussi s'interroger sur la lecture qui en est faite. Dès lors que l'on quitte l'orthographe, la question de savoir ce qui est correct ou non (ou acceptable ou non) se complique.

### **3.3. Situer l'écart**

Je m'intéresse ici à la posture du linguiste-didacticien qui « censure les occurrences », dans les termes de F. Sitri (2021 : 7). Son texte est un exemple rare et bienvenu d'un relevé de dysfonctionnements s'associant à une approche réflexive : elle met en évidence le fait que la démarche se fonde sur un « jugement normatif » (*ibid.*) et la nécessité de l'interroger. Une approche linguistique portant sur les difficultés à l'écrit se propose d'analyser en quoi il y a difficulté, mais formule ainsi un jugement condamnant des occurrences ou des configurations au rang d'écarts. L'enjeu de cette partie n'est pas de considérer les difficultés en tant que telles mais de les envisager d'un point de vue réflexif comme résultats d'une analyse.



Comme je l'ai développé au chapitre I, le champ des littéracies universitaires et avancées est ce champ de recherches en charge d'intervenir sur celui des pratiques. C'est à la fois comme chercheur et enseignant que l'on lit les écrits d'étudiants. Quand on travaille sur leurs écrits, on se trouve également pris dans un réseau d'enseignants-chercheurs avec lesquels on discute, que ce soit dans la salle des profs, pour un article de recherche ou un module à construire.

Le problème pour le linguiste-didacticien se résume d'abord à ce constat très simple : on a d'un côté des usages effectifs, de l'autre des prescriptions sélectives. Au-delà de cette opposition de surface, j'envisage en termes de tensions et de réglages le fait de travailler sur les difficultés des étudiants à l'écrit et les aides à leur apporter. Mon objectif ici est de questionner la normativité de l'approche, autrement dit le processus qui fait taxer d'écart certains énoncés ou certaines configurations. On se heurte à des normes flottantes et l'enjeu est aussi celui de l'interventionnisme en linguistique.

Dans cette perspective, je propose de me pencher pour commencer sur un texte qui se caractérise par une collusion (Rosier, 2004 : 70) entre décrire et légiférer (Berrendonner, 1982). Il a ceci d'intéressant qu'il commente son objet, alors que les discours et dispositifs dédiés à l'exigence d'« améliorer son français écrit » courent le risque de masquer ce qui les fonde, les légitime ou les autorise derrière une forme d'autotélisme : l'exigence dans son caractère impérieux.

I. Clerc, E. Kavanagh, F. Lépine et R.-L. Roy (2001) rendent explicites les difficultés constitutives de leur démarche d'« analyse linguistique de textes tirés des publications de l'administration publique ». Leur étude, commanditée par le Conseil de la langue française au Québec, porte sur la « qualité linguistique » et développe une grille pour en analyser divers aspects, d'un point de vue linguistique, et en lien avec les situations de communication concernées. À partir de documents de « communication publique et officielle », il s'agit d'observer en quoi ils sont « irréprochables sur le plan linguistique ».

Les auteurs soulignent que « certains éléments constitutifs de la norme du français écrit sont bien définis » et qu'« il en va autrement » pour d'autres.

La norme linguistique – l'« étalon de mesure » retenu dans l'évaluation de la qualité de la langue écrite –, n'est pas un ensemble monolithique de règles et de conventions toutes connues et reconnues, à la manière d'un code de lois. [...]

La posture qualifiée d'analyse-correction est interrogée :

nous avons voulu faire un travail « à l'intérieur de la norme », tout en demeurant conscients de la difficulté de la définir dans nombre de cas. Nous avons donc dû être très attentifs à l'attitude à adopter devant les textes à analyser.

L'analyse se définit alors comme une forme d'expertise associant une prise de décision et les connaissances linguistiques qui l'autorisent. On peut y voir aussi une axiologie propre à l'écrit scientifique (Rinck, 2006) (*s'imposer une exigence, ouvrages fiables*)

pour chaque erreur relevée, nous nous sommes imposé une exigence de justification. Nous n'avons retenu comme « erreurs » que les éléments que nous pourrions expliquer en nous appuyant sur la connaissance générale de la langue et sur des ouvrages de référence fiables.

On se situe bien dans un projet de l'ordre d'une grammaire des bons usages, fondé sur un principe de confrontation des informations disponibles dans des dictionnaires, grammaires, et dictionnaires de difficultés. Il oblige selon ses auteurs à aller au-delà de l'intuition voire « des certitudes » de chacun (op. cité : 35) et à « atteindre pour tous les problèmes relevés une forme d'unanimité dans le jugement et le classement » (*ibid.*). L'objectif est de « juger de la justesse d'un emploi », alors qu'« aucun ouvrage de référence ne rend compte de tous les emplois possibles et acceptables » (op. cité : 3). Il faut ajouter qu'aucun ne peut être consensuel quant à ce qui pose problème et que les auteurs traitent en termes d'« écarts linguistiques ».

Les écarts recensés peuvent faire juger la démarche tatillonne et normative à l'excès : dans un certain nombre de cas, on peut défendre l'idée qu'ils n'en sont pas et qu'on a affaire à des formes acceptables. La normativité a quelque chose d'invasif : dans la perspective de la qualité linguistique, tout semble devoir être suspecté et faire l'objet d'améliorations. Concernant le lexique, *indiquer* ne devrait pas selon les auteurs être utilisé comme synonyme d'*affirmer*, le terme spécialisé d'*éducateur à l'enfance* est biffé, *en cohérence avec* ne fonctionnerait pas. Concernant la syntaxe, c'est en particulier l'alternative entre deux structures qui est en jeu : à *deux camps*, *celui des x*, *celui des y*, il faudrait préférer *deux camps*, *celui des x et celui des y* et remplacer *de traduire x et finaliser y* par *de traduire x et de finaliser y*. ([59]).

Le résultat fait donc état de ce que j'appelle des normes flottantes, lesquelles peuvent à bon droit faire juger l'inventaire infondé. Ce qui m'intéresse cependant est la manière dont les auteurs mettent en évidence les tensions et réglages qu'implique leur démarche. Le problème selon eux est qu'il leur a fallu

éviter[er] deux positions également indéfendables, c'est-à-dire « on le voit partout, donc c'est bon » – ce qui mène à un « on voit tout partout, donc tout est bon » – et « aucun dictionnaire n'en parle, donc c'est incorrect ».

On voit ici commenté de quoi procède le jugement normatif. Au-delà de l'expertise des auteurs (la connaissance de la langue qu'ils font valoir en qualité de linguistes) et de la validation qu'ils attribuent au fait de viser l'unanimité entre eux, c'est par une double négation que se définit l'entreprise : par rapport aux ouvrages de référence et au caractère attesté des usages.

Les outils de référence comme les dictionnaires sédimentent une forme de « triomphe d'une habitude verbale » écrit G. Siouffi (2011 : 20) citant G. Tarde (2001 [1890]). Le fonctionnement de la langue tel qu'il y est décrit est une abstraction : il n'y a pas lieu d'y voir une image fidèle, exhaustive, exacte, de l'ordre de l'enregistrement du matériau constitué par les usages. Le « mythe de l'image exacte » est à la source de deux attitudes

complémentaires, souligne A. Rey (2005), ce que l'on pourrait appeler d'une part la condamnation d'un échec descriptiviste (concluant en l'occurrence que les lexicographes ont tort car les faits peuvent les contredire) et d'autre part une « conception essentialiste » (Klinkenberg, 2001 : 806) d'un modèle stable et immuable, à la source d'une fétichisation : « l'usager a tort contre l'ouvrage de référence » (Rey, 2005) et ce qui n'y est pas n'appartient pas à la langue.

Quant au verdict des usages attestés, il est également problématique pour qui vise la correction linguistique des écrits. La remarque selon laquelle « on voit tout partout » (dans la citation ci-dessus) a quelque chose d'excessif mais l'idée est là que la fréquence d'un phénomène ne suffit pas à le rendre acceptable dans le contexte spécifique qui est celui des auteurs. D'abord, il faudrait bien sûr préciser ce qu'on entend par fréquence, et il est intéressant de noter que c'est ici l'intuition qui sert à l'apprécier, alors que « les faits langagiers ne sont souvent observables sous forme de régularités par l'observateur que parce qu'ils ont déjà été évalués au préalable par des discours prescriptifs » (Siouffi, 2011 : 17). Cela étant, il me semble que la difficulté pointée par les auteurs vaut pour les problèmes observables dans les écrits d'apprenants, dès lors que l'on vise des usages maîtrisés ou une conscience de ce qui peut, à l'inverse, être stigmatisé.

L'identification d'usages non attendus mais attestés et fréquents peut aussi intéresser une diachronie en cours ou à venir, si l'on peut dire (Sitri, 2021). Le cas de « dû à » me semble intéressant. D'un groupe participial, on passe à une locution prépositionnelle (« Dû à un problème... »), là où on attendrait par exemple « en raison de » ou « du fait de ». Cet usage est vu comme un calque de l'anglais (« *due to* »). Dans une perspective telle que celle de la *Grammaire des fautes* de H. Frei (2011 [1929]), on peut voir une forme de motivation dans la généralisation de cet emploi. Sur la base de l'analogie entre *est dû à* et *dû à*, un principe d'économie servirait ici de facteur permettant de prédire un changement.

Un premier critère justifiant d'épingler, au rang des écarts, une forme attestée et fréquente est qu'elle peut être disqualifiée par tel relecteur, par tel ouvrage de référence ou encore par un logiciel de correction comme *Antidote*<sup>1</sup> (Lecavalier, 2015 ; Grégoire, 2021). À la question de l'emploi de telle forme s'ajoute donc la question de sa réception et du conflit d'usages qui intervient entre la forme produite d'une part et la rature, le remplacement, le commentaire de l'autre. C'est aussi un conflit d'usages entre la langue écrite telle qu'elle est (telle qu'elle est supposée être) et telle qu'elle devient (telle qu'elle est susceptible de devenir) qui se joue dans les réglages opérés par le jugement normatif.

Si la norme au sens de norme dite descriptive<sup>2</sup>, c'est-à-dire établie sur la base des usages effectifs et des régularités que l'on peut y observer ne suffit pas, c'est qu'il faut associer au

---

<sup>1</sup> <https://www.antidote.info/fr>

<sup>2</sup> G. Siouffi (2019) souligne que le terme est ambigu : il désigne en fait la norme décrite et « paraît confondre les deux plans de la réalité des faits langagiers et des modèles utilisés pour les *décrire* » (op. cité : § 16).

constat de l'existence d'une valeur, ici celle de la justesse, de la correction ou de la qualité linguistique. La question est alors de savoir comment définir cette valeur, sur la base de quels jugements. La nécessité de recourir aux ouvrages de référence se justifie donc par la nécessité de régler la question de la frontière entre ce qui est accepté et ce qui va être taxé d'écart. C'est une manière de déléguer cette question et, de fait aussi, d'accréditer le réglage ainsi opéré. Il peut s'agir également de recourir à des méthodes inter-juges et à des jugements d'acceptabilité. Le réglage procède donc toujours d'une forme d'intersubjectivité, avec des degrés différents d'expertise (ou au contraire, d'ordinarité, Gadet, 1989). Il consiste à opérer un choix en tension, entre l'idée que d'un côté on pourrait accepter tel emploi, car il est attesté et fréquent (ou peu gênant en termes de compréhension par ex.), et que de l'autre, il n'est pas accepté et ne doit pas l'être, ou peut difficilement l'être dans la mesure où il ne le sera pas par d'autres relecteurs (ex. doit-on accepter *finaliser* ou *pallier à ?*, cité par Sitri, 2021). La fréquence pourrait intervenir comme critère éventuel d'exclusion d'un jugement considéré comme puriste. Elle intervient également comme critère d'analyse de ce qui fait réellement problème dans les écrits considérés, et ne se limite pas à un énoncé singulier sur lequel le lecteur bute.

L'objectif étant de s'interroger sur les jugements normatifs et la notion d'« écart », ce sont aussi des règles de fonctionnement qui sont en jeu. J'ai souligné plus haut, à propos des remarques faites par I. Clerc et al. (2001) sur l'analyse de la qualité linguistique, que les ouvrages de référence ne peuvent être conçus comme la saisie des usages. Ils font *référence*, au sens où ils rendent raison de la manière dont fonctionnent les usages et dont fonctionnent a priori aussi des usages possibles.

Pour S. Auroux, « ce qui est réel est *a fortiori* possible. Le réel est la partie du possible qui est advenue. Donc c'est de là qu'on part, et en fait, on construit les possibles comme des variations du réel » (Auroux, Chevalier, Guilhaumou & Vilkou-Pustovaïa, 2000 : § 147). Coseriu (1973 [1952]) proposait ainsi une distinction entre norme comme ensemble des réalisations attestées, et système comme ensemble des réalisations possibles (voir Siouffi, 2011 : 16). Dans les termes de D. Thouard, que F. Rastier (2008) cite en exergue, l'enjeu est de répondre à « l'exigence d'intelligibilité des conditions de possibilité concrètes de ces manifestations » que sont celles intervenant dans la pratique<sup>1</sup>. L'analyse que fait F. Sitri (2021) des constructions prépositionnelles des étudiants l'amène à examiner en quoi les configurations pointées pourraient correspondre à des possibilités inscrites dans la langue. C'est en termes de variation « calculable » que peut s'envisager la question quand on vise l'analyse du système de la langue, outre l'approche en termes de « répétition, par conséquent décelable par la fréquence » de « l'appariement entre une construction et un verbe (ou un mot prédicatif) » dans les grammaires de construction (Sitri, op. cité).

Au niveau textuel, la question des règles de fonctionnement qui justifient un sentiment d'écart s'analyse d'un point de vue interne et externe en termes de cohésion et de

---

<sup>1</sup> Il évoque « des existences individuelles, des manifestations singularisant la pratique ».

cohérence, comme évoqué dans la partie précédente. Si la reprise de « la population » par « ils » ne fonctionne pas, c'est au motif que la reprise doit avoir un référent co-textuel et/ou que les usages experts des écrits universitaires et avancés excluent le cas inverse. Comme le précisait M. Charolles (1995 : 90)

si l'on voit les choses sous l'angle de l'interprétation et peut-être, plus encore, de la production, si l'on aborde les problèmes en pensant à l'enseignement de la production écrite (cf. M. Charolles 1988), il est bien clair que la maîtrise des formes anaphoriques spécialisées dans la gestion des risques d'ambiguïté référentielle est une habileté qui est loin d'être négligeable. La plupart des faits que nous rapportons dans nos propos habituels font en effet allusion à plusieurs objets ou individus que, si nous n'y veillons pas, ceux à qui nous nous adressons, peuvent finir par confondre. Le contrôle de ces risques est une composante essentielle de la compétence des bons rédacteurs qui savent intuitivement anticiper sur les interprétations indésirables de leurs lecteurs en recourant à des formes spécialisées dans ce genre de fonction.

Il faut souligner que les difficultés à l'écrit tiennent sans doute beaucoup à l'exploitation limitée des possibles, autrement dit à des moyens linguistiques qui font défaut. Quand l'objectif est de les décrire positivement, à partir de ce qu'on a sous les yeux, on analyse ce qui produit un effet de maladresse, en référence aux modes de fonctionnement de l'écrit et des genres considérés : non que l'emploi ne soit pas possible – de fait, il l'est –, c'est plutôt qu'il ne répond pas aux contraintes. Faire de la reprise de « la population » par « ils » un problème, c'est aussi voir, comme on le lit chez M. Charolles ci-dessus, un lien entre la fonction de reprise dans le texte et sa fonctionnalité du point de vue de la lecture de ce texte. Cependant, comme je l'ai évoqué plus haut (II.3.5), le critère de l'interprétabilité est délicat<sup>1</sup>. Ph. Blanchet (2015) considère dans la critique du guide que j'ai exposée (II.3.1.) que faire valoir un problème de compréhension sert parfois d'argument fallacieux.

Le problème des anaphores rejoint celui de « la règle de coréférence » abordée à propos de la phrase (II.3.4) et l'idée d'une « surnorme » (François, 1980) :

même si les règles d'inférence macro-syntaxiques permettent, la plupart du temps, d'interpréter adéquatement les participiales et les gérondifs, la norme prescriptive tente d'imposer une vision réactionnelle des liens entre constituants détachés et proposition principale [...] les risques d'une difficulté d'interprétation n'expliquent pas toujours – tant s'en faut – la nécessité de la règle de coréférence. Il faut plutôt voir dans ce principe la manifestation d'un esprit normatif propre aux grammairiens (Béguelin *et al.*, 2000 : 326, cité par Neveu, 2015 : § 46).

Pour F. Neveu (2015), à propos des constructions détachées dont il traite au titre d'une « linguistique des formes exclues », le jugement d'« anomalie » qui leur est attaché<sup>2</sup> repose sur une « disqualification de l'implicite, qui nourrit l'équivoque » (op. cité : § 28). Il souligne ainsi que « le principe général de netteté et d'évitement de l'équivoque contribue à la

---

<sup>1</sup> M.A. Watine et A. Gautier (2020) discutent l'interprétabilité des phrases longues et livres-phrases dans le cadre d'une réflexion sur le hors-normes « recherché » en littérature (ils parlent de recherche du « mal écrit », op. cité : 315 et sqq.).

<sup>2</sup> Le « référenciateur du terme détaché » y est rendu implicite.

censure des usages » (op. cité : § 33), alors que « la netteté et la clarté repos[ent] en fait sur un mécanisme d'explicitation à la fois déclarée et appliquée » (op. cité : § 28).

L'« anomalie » ne renvoie pas [...] à un défaut de construction, à un dysfonctionnement syntacticosémantique opacifiant la signification et l'interprétation, puisque l'usage atteste de telles séquences et de leur « transparence ». L'« anomalie », ou si l'on veut l'irrégularité, ne relève pas du système syntaxique de la langue, mais d'un corps de règles et de notions établi dans les registres métalinguistiques. **Elle relève donc non de la langue, mais de la métalangue.** (Neveu, 2015 : § 24). (Je souligne).

La question étant d'avoir à situer l'écart, on voit ici que l'on ne peut expliquer la proscription de l'implicite uniquement en termes de compréhension – sauf à viser ce langage contrôlé destiné à être lu par des machines, que j'ai évoqué au chapitre I. L'anomalie telle que l'envisage F. Neveu (op. cité) peut se définir comme ce qui représente une anomalie aux yeux de celui qui, en tant que scripteur, la corrigerait, ou s'assurerait qu'elle ne se produise pas. Ce qui est en jeu se formule en termes de conscience linguistique en faveur d'usages réglés.

On peut faire intervenir ici la question de la « grammatisation envisagée du point de vue de ses effets sur les pratiques » (Elalouf, 2012 : 752). S. Auroux (1998) développe l'idée que l'usage linguistique est artefact donc technique. Ce qu'il appelle grammatisation consiste à voir dans les grammaires et dictionnaires un véritable « outillage » des langues : ce sont des objets techniques prolongeant le comportement « naturel » et le transformant (op. cité : 265). Son questionnement porte sur le comportement linguistique et les règles conscientes et sur la conscience linguistique telle qu'elle intervient par exemple dans le jugement évaluatif et dans les discours prescriptifs. Les outils font accéder le locuteur à « une compétence linguistique objective plus large que la sienne ». (Auroux, 1997 : 113). Ils constituent une « connaissance linguistique externe à [l]a compétence naturelle » (1998 : 265). S. Auroux évoque ainsi la fonction de l'école : il fait référence à la notion de grammaire seconde chez C. Blanche-Benveniste (Blanche-Benveniste, 1990 ; Elalouf, 2012) en la décrivant comme le fait que, par l'école, « le sujet peut accroître sa compétence en intériorisant quelque chose » (Auroux, 1998 : 265), qu'il s'agisse de « formes linguistiques » ou de « règles » (ibid.).

Au-delà de l'idée de normes prescriptives acquises par l'école, on voit alors, me semble-t-il, l'effet agrégatif qu'opère l'outillage par rapport aux représentations que se font les usagers. Il fonctionne comme un modèle à suivre (et à faire suivre quand il s'agit de relecteurs-correcteurs), et ne constitue pas seulement une contrainte extérieure (Branca-Rosoff & Ramognino, 2007) : « les attitudes linguistiques ont des retombées sur le comportement linguistique », dans les termes de L.-J. Calvet (2017 : 42). Les propos de F. Neveu (2015) cités ci-dessus sur l'exigence de l'explicitation comme étant à la fois « déclarée et appliquée » sont intéressants pour envisager le réglage qui s'opère dans le processus de l'écriture, chez un scripteur qui est lecteur de son texte. On est là au cœur de l'énonciation écrite (Doquet, 2010 ; Mahrer, 2014), et au point de rencontre entre une

activité métalinguistique impliquant des « connaissances explicites sur le langage et la capacité à en piloter pas à pas l'utilisation », telle que définie par E. Gombert (1991 : 145), et une activité métalinguistique spontanée pourrait-on dire, que produit le dire lui-même dans l'approche de J. Authier-Revuz (1995), quand est « suspend[u] localement le mode standard du “qui va de soi” » (Authier-Revuz, 1995 : 58) : observable dans les ratures (Doquet, 2010), c'est un « écart interne que creuse dans l'énonciation l'auto-réception qui la traverse (Authier-Revuz, op. cité : 153).

Le problème de la réception ne se limite pas à un problème de compréhension. S'il faut voir dans la normativité des discours un rôle effectif de normalisation (Siouffi, 2011), c'est, me semble-t-il, au sens où ils exercent une influence sur la lecture que l'on fait des écrits des étudiants, ainsi que sur le contrôle du scripteur et ses opérations de révision sur son texte. Par ailleurs, si l'écart se situe entre forme produite et forme attendue, il n'y a pas toujours de réponse toute faite. Les moyens linguistiques à mobiliser dans la réécriture ne s'apparentent pas simplement à la normalisation effectuée dans le cadre de l'annotation orthographique des écrits scolaires (III.3.2.), parce que plusieurs possibilités de remaniements sont envisageables. D'un point de vue didactique, l'objectif est de permettre au scripteur des usages mieux maîtrisés, mais il implique aussi d'interroger, comme ici, les normes en jeu, de l'usage des prépositions ou des pronoms aux attendus entourant les écrits universitaires. J'ai cherché dans cette partie à questionner la normativité d'une démarche visant l'analyse de difficultés et la formation à l'écrit. Quel que soit le degré d'expertise, le sentiment linguistique de chacun ne peut à lui seul faire autorité, ni toujours s'appuyer sur des arguments solides. Il apparaît utile de préciser que le développement de tests ou de modules de formation mériterait de rendre explicite ce qui est tenu pour écart et en quoi.

Les écrits des étudiants et le projet de la formation à l'écrit à un niveau avancé de compétences amènent à s'interroger sur ce qui fait obstacle aux usages attendus. Ce n'est qu'en creux que se dessine l'étalon de mesure. Les écrits non normés soulèvent le problème de l'écart et obligent ainsi à revisiter l'opposition entre le descriptif et le normatif, pour ne pas entériner le constat d'A. Berrendonner : « au linguiste le prestige de l'objectivité et de la clairvoyance, au pédagogue l'infamie des normes qui en découlent. » (1982 : 101-102). L'approche historique de S. Auroux (1991) permet de voir que le parti pris descriptiviste existe antérieurement à la linguistique faite science et que la démarche fait valoir, comme après, l'importance d'aller au-delà d'une grammaire jugée traditionnelle. Il montre que l'opposition entre le descriptif et le normatif correspond à un modèle imposé à partir des sciences de la nature qui se base sur le principe « d'éliminer la normativité » comme gage de scientificité (op. cité : 82).

Le problème posé par la notion de norme tient essentiellement à notre conception de la vérité comme valeur tout à fait à part. Est vraie la proposition qui exprime ce qui est tel que

cela est. Par définition la norme qui exprime un devoir-être ne peut dans ces conditions avoir de valeur de vérité (op. cité : 81).

La démarcation dont procède la définition de la linguistique comme étant descriptive représente ainsi une forme de modèle auquel se conformer<sup>1</sup>.

À propos de la posture descriptiviste du positivisme, l'auteur souligne qu'elle se heurte au fait d'avoir à « penser ensemble l'essence conventionnelle des phénomènes langagiers et l'élimination de la normativité » (1991 : 82). Pour F. Rastier, les langues appartiennent à l'espace des normes ; les sciences de la culture, dont elles relèvent, travaillent sur des objets culturels : « jouissant d'un mode d'objectivité spécifique, ils sont tout à la fois, indissociablement, des faits et des valeurs » (2008 : 12). F. Rastier défend l'idée de faire des normes un problème empirique en linguistique, relevant de l'axiologie et de la praxéologie. Il distingue « la norme linguistique, identifiée à la langue et réductible à des règles<sup>2</sup>, qui serait l'invariant de tous les usages attestés — voire possibles » et les normes (op. cité : 1). Il souligne qu'

aucun texte n'est écrit seulement « dans une langue » : il est écrit dans un genre et au sein d'un discours, en tenant compte évidemment des contraintes d'une langue [...]. Les niveaux des genres, champs génériques et discours sont bien les niveaux stratégiques qui permettent de passer de la généralité de la langue aux particularités des textes (op. cité : 4).

Il envisage l'espace des normes en tant que chaînon manquant entre langue et parole<sup>3</sup> qui permet de revisiter leur lien non pas comme contradiction mais comme complémentarité :

si l'on convient que la puissance ne préexiste pas à l'acte [...], la langue ne préexiste pas à la parole : elle est apprise en son sein, et la compétence des sujets évolue au cours de leurs pratiques effectives. (*ibid.*).

Il en appelle ainsi à une « théorie des normes » « et non plus seulement du système au sens fort » : « là où les règles exigent ou excluent, les normes suggèrent et permettent [...]. Là où les règles stipulent le possible *in abstracto*, les normes en restent au probable » (2008 : 9). Mes travaux dans le champ des littéracies universitaires et avancées m'ont fait m'intéresser à l'orthographe, mais aussi à des genres spécifiques. Dans la perspective de la formation à l'écrit, je suis sensible à l'idée de l'auteur qu'au-delà de grammaires prescriptives et proscriptives, on peut envisager des « grammaires permissives » (1996 :

---

<sup>1</sup> F. Neveu y voit une « objectivité déclarative » (2006 : § 5) de la linguistique, qui manifeste sa nature nomologique et repose sur une valeur différentielle (se démarquer de la dite « tradition grammaticale » dont il montre avec P. Lauwers (Neveu & Lauwers, 2007) le caractère indéterminé). Il souligne ainsi l'intérêt pour la linguistique de porter attention à ses propres discours comme à son histoire.

<sup>2</sup> F. Rastier évoque l'aspect nomologique de la linguistique par rapport à la « grammaticalité » « voire la sémantité » et souligne que les règles ainsi comprises sont exclues au palier du texte (1996).

<sup>3</sup> Entre « les virtualités impératives de la langue [et] les libertés actuelles de la parole », ou encore « entre l'espace normatif des règles et le désordre apparent des usages, entre l'universel de la langue et la singularité des emplois » (Rastier, 2008 : 4).



11) et suggestives, basées sur des usages probables, et, en l'occurrence, aussi bien du point de vue des usages effectifs que des usages attendus.

### **3.4. L'écrit introuvable ?**

J'ai évoqué dans ce qui précède le problème de l'analyse de difficultés à l'écrit, qui oblige à poser la question de savoir si l'occurrence ou la configuration concernées sont acceptables ou non, et partant en quoi elles manifestent des contraintes non respectées ou des possibilités non conformes. Les analyses linguistiques sont ainsi mises au service du développement de ressources dans le champ des littéracies universitaires et avancées : elles concourent à l'explicitation requise dans le cadre de la formation à l'écrit. La linguistique doit permettre de passer du symptôme au diagnostic, des besoins supposés aux besoins effectifs et favoriser ainsi l'accompagnement des scripteurs. Les inventaires, les relevés d'exemples, les énoncés présentés comme erronés dans les modules de formation à l'écrit reviennent à légiférer sur ce qui s'écrit et ne s'écrit pas. Ils façonnent l'espace de ce que j'ai nommé des zones de fragilité. La linguistique se trouve ainsi confrontée à la production de discours et de dispositifs dédiés à – ou utilisés dans la visée d' – une normalisation des usages : des usages plus normés ou mieux maîtrisés.

Le développement massif des outils de formation en ligne m'amène à m'interroger pour finir sur ce « dispositif d'inscription » (Latour, 2006) spécifique par lequel, pour tester leurs compétences rédactionnelles, les étudiants sont invités à évaluer des énoncés. Les tests et exercices d'entraînement demandent à l'utilisateur de décider parmi un ensemble d'énoncés (ou à partir de formes pointées dans un énoncé) lesquels sont acceptables et lesquels ne le sont pas. D'abord, ce ne sont pas toujours des écrits d'étudiants ou des écrits de référence dans le champ concerné qui sont mobilisés dans les exempliers sur lesquels sont fondés les exercices. De plus, la question se pose de savoir quels problèmes ou zones de fragilité servent d'objets de formation, en regard de quels énoncés incorrects, et par rapport à quels énoncés de référence.

Je m'intéresse aux difficultés que pose l'élaboration de ce type de tests et exercices à destination des étudiants, à partir d'échanges entre concepteurs que j'ai compilés à titre d'archive personnelle, au fur et à mesure des expériences que j'ai eues de ce travail d'équipe. J'y vois le fait de se confronter aux problèmes de frontière entre ce qui est acceptable ou non et à ce que j'appellerais un écrit « introuvable », pour reprendre la formule de F. Gadet et M. Pêcheux (1981). L'élaboration de tests appelle à garder en tête le poids d'« une idéologie du standard qui valorise l'uniformité comme état idéal pour une langue, dont l'écrit serait la forme parachevée » (Gadet, 2007 : 27).

Tout lecteur butant sur un énoncé peut s'interroger sur son activité métalinguistique (concerne-t-elle le grammatical, l'acceptable, l'interprétable ?) et sur les dimensions

impliquées dans son jugement (lexique, syntaxe, pragmatique, etc. ?). Ce regard distancié paraît requis ou pour le moins souhaitable dès lors que l'on entend former le scripteur dont on lit les écrits, mais l'activité corrective relève de « gestes professionnels qui ont acquis une telle force d'évidence qu'il n'est pas toujours facile d'en faire des objets de questionnements » (Pilorgé, 2010 : 99).

Comme le souligne J.-L. Pilorgé,

le lecteur de copies affirme son appartenance à la communauté des enseignants-correcteurs par des traces caractéristiques et des modalités d'inscription relativement conventionnelles. Chacun est bien persuadé qu'il est en mesure de faire le départ entre ce qui est bon et ce qui l'est moins et de produire un métadiscours pertinent (op. cité : 97).

Cette posture est d'autant plus problématique qu'il s'agit d'identifier les dysfonctionnements des textes avec l'idée que c'est la prise de conscience par les étudiants de ce qui a statut de dysfonctionnement qui leur permettra d'améliorer leurs productions écrites. On passe de l'activité spontanée consistant à émettre des jugements d'acceptabilité à une activité instituée à travers laquelle la faute, l'écart, l'amélioration sont supposés être partagés, d'une part, par la communauté des enseignants et d'autre part, par les étudiants, au moins à titre d'objectif.

La conception de tests implique une conception absolue de l'acceptabilité : d'un côté les énoncés corrects ou acceptables dans un écrit de niveau avancé, de l'autre ceux qui ne le sont pas. Les utilisateurs ont à cocher la réponse prévue par les concepteurs de l'exercice. La passation du test implique quant à elle une tension entre acceptabilité absolue et acceptabilité relative : telle suite est plus acceptable que telle autre<sup>1</sup>. La réaction d'un des enseignants suite à la passation du test, dont il est par ailleurs concepteur de certaines parties, met en avant le problème des normes flottantes (II.2.6) :

La phrase "cet immeuble participe de la caserne et du château fort." sortie de tout contexte, ne me semble pas incorrecte. Quand je l'ai lue j'ai aisément imaginé un immeuble qui ait des caractéristiques à la fois d'une caserne et d'un château-fort, j'ai donc été bigrement étonnée d'avoir faux et de me voir justifier cette évaluation par le sens que j'avais précisément convoqué pour comprendre cette phrase...

La conception des tests et exercices demande à être vigilant sur le choix de ce qui est mis en contraste. Ainsi dans « le voisin énervé, hurlait de plus en plus fort », on attend des étudiants qu'ils identifient comme incorrecte la virgule isolée, parce qu'elle sépare le groupe sujet et le groupe verbal ou parce qu'il faudrait une virgule double encadrant « énervé ». Cependant, il serait mal venu de s'attendre à ce que soit jugé incorrect l'énoncé suivant : « cette entreprise concurrente de la nôtre a annoncé... », sous prétexte qu'il serait plus correct d'utiliser la virgule double de l'incise : « cette entreprise, concurrente de la nôtre, a annoncé... ». Si certains scripteurs-lecteurs considèrent comme moins ou pas acceptable l'absence de double virgule, il n'y a pas de règle fixe du côté des grammaires,

---

<sup>1</sup> D'où une réflexion possible sur la pertinence d'avoir à choisir les énoncés corrects parmi une liste d'énoncés différents ou parmi différentes reformulations proches.

mais il n'est pas envisageable alors de proposer comme énoncé correct l'énoncé suivant : « Trois textes parus au 20ème siècle nous sont proposés dans ce corpus », sauf à vouloir faire perdre des points à ceux qui attendent une double virgule. L'enjeu est donc de tester le sentiment d'acceptabilité au niveau d'un seuil minimal plutôt qu'en cherchant à remettre en cause un seuil maximal d'exigences, celui qui consisterait à attendre un surmarquage, par la virgule, du statut syntaxique du segment qu'elle met en incise.

Le seuil minimal représente celui sur lequel la micro-communauté des concepteurs du test se met d'accord sur ce qui est à juger comme n'étant pas acceptable et qu'il serait légitime d'attendre des étudiants qu'ils jugent ainsi. Dès lors cependant, les faits de langue représentés tendent parfois au stéréotype pour les besoins des exercices, précisément pour éviter les cas de flottement entre ce qui n'est pas incorrect dans l'absolu mais incorrect pour ceux dont le sentiment linguistique tend ainsi à l'hypercorrection. Au niveau lexical par exemple, l'analyse de réponses données par les étudiants dans le cadre d'un pré-test fait état d'un taux d'échec important à une question où l'on s'attendait à ce qu'ils jugent correct un énoncé contenant « un homme judicieux ». Les concepteurs estiment que la formulation est peut-être perçue comme maladroite et ils proposent de recourir à « choix judicieux », optant ainsi pour le figement comme garantie de consensus.

Dans le même sens, l'énoncé « une réunion est organisée au niveau des ministres des affaires étrangères », d'abord proposé comme énoncé correct, est discuté par les concepteurs du test car plusieurs désapprouvent l'usage de cette préposition. Les énoncés proposés comme corrects dans telle ou telle rubrique obligent à discuter de leur acceptabilité en général et pas seulement sous l'angle de ce qui est testé dans la rubrique. Le lexique représente un lieu de tensions entre concepteurs du test, notamment les collocations verbo-nominales et la rection prépositionnelle. Un des concepteurs remet en question le choix de considérer comme incorrect l'énoncé « Quelques-uns ont délivré un témoignage précieux » :

le choix entre livrer et délivrer n'est sans doute pas si évident que ça : on livre un témoignage, alors qu'on ne peut pas livrer un message (au moins un message oral !). On délivre couramment un message. Dans ces conditions, pourquoi ne pas, par glissement, délivrer un témoignage ? Faut-il faire du « conservatisme » sur un point comme cela, accepter des évolutions beaucoup plus discutables : finaliser pour finir, et toutes les autres constructions de verbes du premier groupe à partir de dérivés de verbes des 2ème et 3ème groupes ?

Par rapport à ce même énoncé, il discute également « l'emploi du singulier ou du pluriel : chacun un témoignage ? Un même témoignage pour tous ? ». Un autre est gêné par « évoquer quelque chose chez quelqu'un », dit préférer « évoquer quelque chose à quelqu'un » et l'énoncé qu'il propose comme alternative repose sur une stratégie d'évitement : « un texte qui évoque de multiples représentations ». Dans le même sens sont débattues des structures comme « se distinguer sur / par / selon une vision de x », « distinguer x par rapport à y ou x de y », « poser problème / poser des difficultés / poser de réelles ou de grandes difficultés », etc.

Les exemples de points d'achoppements sont nombreux. Ils dépassent le champ couvert par les difficultés effectives des étudiants, telles que décrites dans la partie précédente (II.2). En effet, il ne s'agit plus seulement de se mettre d'accord sur ce qui est erroné ou disqualifiant dans les écrits des étudiants, mais sur ce qui représente un écrit académique acceptable à tout point de vue – échappant à tout soupçon d'améliorations possibles. Le recours à des énoncés authentiques tirés de copies d'étudiants s'avère compliqué pour ces raisons et il oblige le plus souvent à les remanier. Plus largement, les reformulations d'énoncés auxquelles se livrent les concepteurs du test font apparaître que l'activité métalinguistique d'évaluation et de correction peut s'exercer toujours plus avant.

Les énoncés présentés dans les exercices me semblent être intéressants en complément des analyses des difficultés des étudiants à l'écrit. On pourrait les envisager ensemble comme un programme de l'ordre d'une stylistique dédiée aux écrits de « ceux qui ne savent pas bien écrire ». G. Philippe (2013), dans son essai consacré au « rêve du style parfait » dans la littérature, souligne que « l'assignation de l'étiquette de "mal écrit" et l'assignation de l'étiquette de "bien écrit" ne sont pas simplement deux résultats d'une même opération de jugement » (op. cité : 7). Dans le cadre de la « rédaction au collège », J.-M. Fournier (2000) et son équipe s'interrogent également sur « la part [...] des règles constitutives dont le respect garantit que l'objet produit est bien un texte » et « des normes qui permettent d'évaluer un *bon* texte » (op. cité : 9). Ils envisagent le « bien écrire » scolaire sous l'angle de « valeurs » qui « se constituent en référence normative » (op. cité : 109) et proposent de le décrire au niveau du fonctionnement linguistique en termes de « style » en référence à G. Genette. Les analyses des difficultés à l'écrit mettent en évidence, me semble-t-il, « les principes qu'il conviendrait de suivre non pas tant pour "bien écrire" que pour "ne pas mal écrire" » (Philippe, 2013 : 7), alors que les énoncés à juger comme corrects dans les exercices peuvent être compris du côté du « bien écrire » comme des « modèles », pour reprendre les analyses de J.-M. Fournier (op. cité : 109). Les travaux de son équipe identifient des « normes proprement scolaires » et montrent ainsi en quoi « les savoirs scolaires ne sont pas seulement le produit de la transposition de savoirs » (op. cité : 125). Ils concluent à « l'absence obsédante du modèle jamais montré, toujours à deviner en creux dans les annotations négatives des enseignants » (op. cité : 167). Ainsi, à « cette icône toujours absente, l'écriture scolaire », me semble faire écho ce que j'ai abordé comme écrit « introuvable » : c'est en ces termes que peuvent s'expliquer les difficultés qui interviennent dans la construction d'exercices, spécifiquement à propos des énoncés à juger comme étant corrects.

La conception de ces exercices fait s'interroger sur les normes flottantes du point de vue de la formulation des énoncés, c'est-à-dire la formulation retenue, au sens où elle a été formulée, travaillée dans l'équipe en charge de la construction des modules. Une réflexion est à mener quant au choix des énoncés retenus et à leur statut : ils servent à attester des

usages visés. Si l'on a affaire à un écrit introuvable, c'est en tant qu'il est objet de discours sur les usages attendus, désignés comme usages de l'écrit de l'enseignement supérieur et à un niveau avancé. Ils se présentent comme usages de référence, alors qu'on a affaire à un objet flou<sup>1</sup>, en train de se construire, qui existe tel qu'on le « grammatisé », c'est-à-dire au sens où on en écrit la grammaire.

Les exercices font passer de la question des pratiques de l'écriture à l'université et de l'analyse des écrits des étudiants à la question des pratiques de formation à l'écrit. Il faut y ajouter le développement actuel de certifications, « pour attester d'[un] niveau de compétences » comme on peut le lire sur le site du projet Ecri+. Le site précise que « cette certification se fonde sur le référentiel de compétences en français écrit<sup>2</sup> » et un descriptif des compétences est fourni<sup>3</sup>.

Les tests proposés dans le cadre de la certification et à titre d'entraînement à la certification peuvent alors fournir des données sur les compétences testées : ils peuvent permettre (i) d'identifier ce qui distingue les étudiants et peut être tenu pour un « écart » ou un « hors-normes » du point de vue des jugements d'acceptabilité ; (ii) de mieux cerner les degrés d'adhésion ou d'assentiment donné à des énoncés ou des configurations, pas seulement chez les étudiants mais chez un public plus large d'enseignants-chercheurs et de rédacteurs professionnels ; (iii) d'interroger le lien entre compétences testées et compétences dites rédactionnelles : les tests reposent sur des jugements d'acceptabilité, et ils évaluent ainsi la conscience des attendus, la capacité à identifier un énoncé comme correspondant ou non aux attendus, et la capacité de révision, non dans des textes mais à partir de passages<sup>4</sup>, qui relèvent d'une opération de décontextualisation. En retour, la validité de ce qui est ainsi mis à l'épreuve doit donc s'analyser par recontextualisation, autrement dit du point de vue des compétences en acte, dans des pratiques situées de production écrite.

Un second axe de recherches appelé à se développer est d'analyser les discours sur ce qui prend le nom de compétences en français écrit à l'université. Dans le référentiel de compétences fourni sur le site d'Ecri+, comment se formulent les proscriptions (« éviter ») et les prescriptions (« savoir », « connaître », « savoir analyser » etc.) ? En quoi la terminologie se caractérise-t-elle par l'héritage de catégories scolaires (« les homophones de catégories grammaticales différentes ») et par une terminologie linguistique (« marques de personne » et « de temps », « verbes modaux », « pré-supposés », « apposition », « structure prédicative », « prédication seconde » etc.) ? On peut y voir une forme de sédimentation des apports de la linguistique et une sélectivité quant à ce qui est jugé

---

<sup>1</sup> Notamment par rapport à l'extension donnée aux usages visés en termes de genres concernés.

<sup>2</sup> <https://ecriplus.fr/certification/>

<sup>3</sup> <https://ecriplus.fr/descriptif-des-competences/>

<sup>4</sup> Des extraits, sur le plan de l'expression, et des fragments, sur le plan du contenu, dans les termes de F. Rastier (2007).

pouvoir être utile à des usages maîtrisés de l'écrit. Par ailleurs, le référentiel aux fondements de la certification pose la question de son champ d'application : est-il amené à servir de grille d'évaluation des productions écrites ? À structurer l'intervention en formation, en identifiant des objets à travailler ? À situer les productions demandées aux étudiants, en les définissant dans les termes du référentiel ? La réception et les déplacements qu'ont connus les travaux du groupe EVA de l'INRP à propos de l'écriture en contexte scolaire peuvent être éclairants (Duvain-Parmentier, Noyes-Rocaché & Garcia-Debanc, 2021). Ces travaux se sont portés au départ sur les projets d'écriture et l'importance de la réécriture, mais la grille d'évaluation critériée proposée dans ce cadre a produit des approches jugées technicistes. Est mis en évidence en particulier le « poids trop important » accordé aux « propriétés des écrits à produire » au détriment de « la recherche d'une diversité de moyens linguistiques de répondre aux difficultés constatées » (Garcia-Debanc, 2018b : 5). Le risque est que les dispositifs mis en place se révèlent « enfermants » au sens où la conformité à des attendus de surface l'emporte sur des pratiques favorables au travail de l'écriture (Bucheton, 2014 ; Vinel & Bautier, 2018). On retrouve ainsi les problèmes et enjeux associés à l'écriture et à l'accompagnement à l'écriture dans le champ des littéracies universitaires, que j'ai développés au chapitre I.

## **BILAN DU CHAPITRE II**

Dans ce chapitre, je me suis donné pour objectif de viser une linguistique des écrits à l'université et en formation. J'ai pris comme point de départ des démarches mobilisant la linguistique dans le développement de ressources pour la formation et je conclus par les problèmes que posent les tests, qui concourent à la fabrique d'un standard « haut » de l'écrit, à partir d'usages qui sont jugés en être les caractéristiques négatives.

La formation de scripteurs à un niveau avancé de compétences peut se comprendre comme remédiation ou comme développement d'une expertise. L'apprentissage de l'écrit n'est pas abouti à l'entrée dans l'enseignement supérieur mais il n'y a pas de point d'aboutissement, sinon un champ de compétences à travailler à un niveau avancé, à définir linguistiquement en termes de genres et de caractéristiques qui leur sont associées. Les zones de fragilité observables dans les écrits des étudiants doivent permettre d'identifier des objets de formation, en complément de la description des usages visés.

Partant d'écrits « hors-normes », et de l'exigence d'une meilleure attention à l'écrit, je me suis orientée vers la « fabrique des normes » (Siouffi, 2019), qui m'intéresse du point de vue du lecteur de copies comme du linguiste dont les travaux peuvent être mobilisés dans la formation et la formation de formateurs. La question de l'inventaire des formes mises au rang d'écarts me semble intéressante à analyser, sous l'angle des normes flottantes et des problèmes de terminologie et de catégorisation, comme je l'ai souligné (II.2.6). De plus, les analyses de discours peuvent permettre de mieux cerner des degrés de

prescriptivité dans les discours ordinaires ou savants tenus sur les difficultés à l'écrit et les usages attendus, notamment (i) au niveau axiologique, par rapport à l'évaluation des énoncés ou procédés en jeu, et au caractère subjectif ou plus objectif de l'évaluation ; (ii) au niveau de la modalité déontique, par rapport à ce qui ce qui doit être (obligation) ou ce qui peut être (permission) (II.3.3). La linguistique est donc appelée à intervenir pour une analyse critique de l'intervention didactique, ce qui me semble pouvoir contribuer à la définition des contenus de formation.

J'ai commencé ce chapitre en évoquant la notion de grammatisation telle que proposée par S. Auroux. Soulignant que « la grammaire ou le dictionnaire monolingue ne sont pas de simples représentations (des « théories ») d'une langue préexistante » (Auroux, 2018 : 12), il les qualifie d'« outils linguistiques »

pour insister sur leur caractère d'artéfacts : ils existent comme des objets techniques au sein d'une communauté occupant un certain territoire et prolongent les compétences de chacun (Auroux, 2018 : 12-13).

Il m'a semblé pertinent d'envisager en ces termes l'outillage du champ des littéracies universitaires et avancées que constituent les descriptions des difficultés à l'écrit et les modules de formation. Dans ce champ, la grammatisation peut aussi être comprise au sens que lui donne R. Balibar (1985), qui l'envisage dans un sens proche de celui que lui donne S. Auroux, mais du point de vue des sujets : en travaillant sur le français scolaire tel qu'il se met en place à l'école primaire au XIX<sup>e</sup> siècle, elle met l'accent sur le fait que la langue est apprise à travers ces appareils que constituent les grammaires et les dictionnaires (Branca-Rosoff, ed., 2001). Il est donc question d'une langue équipée, outillée, mais aussi de pratiques d'alphabétisation considérées sous l'angle de « la formation élémentaire en régime républicain » (Balibar, 1985 : 158) et en particulier « la formation par l'exercice grammatical » (op. cité : 259). Elle note ainsi qu'« il a été utile d'avancer le terme de grammatisation pour désigner dans l'abstrait le programme concret des exercices de 1880 : "orthographe et rédaction" » (Balibar, 1999 : § 10). Elle étudie les exercices de grammaire en français comme une forme d'exercice du français, notamment à partir de la *Grammaire Larive et Fleury*, en tant que « théorie en exercice », « grammaire faite d'exercices » (op. cité : § 58). Elle s'intéresse également aux « récits » et « dialogues » constituant le « corpus des textes français » dans l'école primaire de 1880 et souligne que « chaque français » se trouve « grammatisé par la méthode des "récits" et "dialogues", depuis le tracé des bâtons jusqu'à la composition française » (op. cité : § 47).

Dans le champ des littéracies universitaires et avancées, la problématique n'est pas celle de la « langue commune » (Siouffi, 2019) et nationale (Besse, 2019) de l'enseignement de la langue dans l'histoire. Il s'agit cependant de s'interroger sur la formation par laquelle les

écrits des étudiants ou des scripteurs de niveau avancé pourront être jugés conformes aux attendus.

Un tel projet implique d'élargir la question de l'outillage que représentent les dictionnaires et grammaires à un outillage linguistique intégrant les spécificités des genres de textes. Ce sont aussi les pratiques de formation qu'il faut intégrer à l'analyse de l'outillage offert aux scripteurs. L'importance des exercices (Savatovsky, 1997 ; Daunay & Denizot, 2017 ; Besse, 2019) a été mise en évidence par A. Chervel (1977), à propos de la période d'après la Révolution où « il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français ». Il analyse la grammaire de Noël et Chapsal, qui se caractérise par la présence d'exercices :

c'est le statut de la grammaire qui change. On consultait la grammaire pour apprendre, ou comprendre, la langue. On va désormais se livrer à ces exercices pour apprendre la grammaire. Renversement des valeurs dont on a quelque peine aujourd'hui à mesurer l'ampleur (op. cité : 102).

Au-delà de la forme que prennent les exercices à l'heure du numérique, à savoir les tests sur les jugements d'acceptabilité, autrement dit sur la conscience des attendus, il faudrait s'intéresser (i) aux relations entre les exercices et les discours sur les faits de langue auxquels ils sont associés dans les modules de formation à l'écrit en ligne, dont on pourrait analyser en quoi ils fonctionnent comme les manuels dans le champ scolaire (par ex. Bishop & Denizot, 2016) ; (ii) aux échanges qui peuvent avoir lieu en classe (Chiss & David, 2011), en particulier à propos des exercices, dès lors que les modules en ligne entrent dans un dispositif de formation plus large (Clayette, 2021).

Si la contribution de la linguistique peut se situer dans une approche critique des discours et dispositifs dédiés aux usages maîtrisés de l'écrit à un niveau avancé, elle tient aussi aux propositions qu'il est possible de formuler. Comme je l'ai dit au début de ce chapitre (II.1.), les concordances peuvent être intéressantes pour observer les réalisations du phénomène concerné à travers une diversité d'énoncés, mais aussi le fait de donner à lire des passages plus longs qu'une phrase ou deux et d'en outiller la lecture selon le principe des « images de page » (II.1.2). La démarche de construction d'exempliers que j'ai présentée (II.1.3.) se rattache à ces propositions : l'outil est pensé à mi-chemin entre les usages attestés (ou, mieux, les usages « effectifs » (II.3.2)) et la « fonction métalinguistique » (Chiss & David, 2011) au service de laquelle l'exemplier est conçu. En termes de « raison graphique », pour reprendre les propos de J.-L. Chiss et J. David (2011) sur les « réalisations concrètes » des métalangages en contexte scolaire, les exempliers permettent de partir des usages mais avec des clés de lecture spécifiques que sont des configurations linguistiques ou des zones de révision jugées stratégiques : des « points de grammaire », si l'on peut dire, étant entendu que les observations peuvent se porter à l'échelle textuelle (une amorce d'introduction, l'argumentation), et concerner les écrits universitaires et de niveau avancé de manière générale ou des genres spécifiques. Si les exempliers peuvent favoriser l'accès aux usages visés, par l'explicitation de leur fonctionnement, c'est au sens où leur fonction est de susciter des échanges



métalinguistiques, notamment sur des traits jugés propices à un travail de réécriture « en profondeur », comme je l'ai précisé à propos des anaphores (I.1.3). Ils pourraient ainsi être employés dans un va-et-vient entre les productions des scripteurs et des « temps d'arrêt » sur les usages attendus et la manière dont ils fonctionnent<sup>1</sup>.

Au terme de ce parcours, il me semble que le recours à la notion de grammatisation dans le champ des littéracies universitaires et avancées est une manière d'envisager le processus par lequel les usages de l'écrit y sont des usages réglés. Les descriptions faites des usages effectifs les abordent de deux points de vue, celui des difficultés à l'écrit et celui des usages visés. Une question centrale dans mon propos est celle des attendus, qu'il s'agisse de ceux des relecteurs-correcteurs des écrits concernés ou de ceux qui se formulent en termes d'objectif pour l'accompagnement des étudiants. À partir de la distinction que propose S. Auroux (1998) entre compétence naturelle et compétence externe (voir *supra* II.3.4), il est nécessaire de faire l'hypothèse d'une forme de naturalisation de ce qui, des connaissances externes, a été intériorisé et représente le fond commun des attendus. Dans un autre contexte, les propos de B. Laks me semblent éclairants. Il discute de la liaison en français et vise à intégrer à l'analyse cognitive de sa phonologie la prégnance de l'écrit et de la formation scolaire :

sauf à tenir le parti d'une modularité strictement étanche, quasi schizophrénique, qui consisterait à dédoubler la compétence linguistique en compétence linguistique naturelle d'une part, et compétence linguistique normative d'autre part, il faut donc admettre que cette manipulation quotidienne des mots graphiquement délimités, des paradigmes et des prescriptions d'usage finit par informer la compétence linguistique elle-même (Laks, 2005 : § 23).

On peut voir une forme de circularité dans le fait d'identifier comme une difficulté à l'écrit chez un scripteur ce qui, pour le lecteur, est un point sur lequel il exerce sa vigilance. Ainsi, « l'attente, à l'écrit, d'énoncés cohérents, complets, corrects et recourant aux variantes grammaticales hautes » (Mahrer 2014 : 38) ne peut se donner comme allant de soi quand on envisage l'écriture en termes d'acculturation. Une telle attente est le résultat d'un apprentissage : l'enseignement a en vue de former des scripteurs capables d'y répondre, c'est-à-dire, en cours de production, de l'anticiper par les choix afférents à la mise en texte et/ou d'intervenir sur le déjà écrit pour que l'écrit produit s'y conforme. En ce sens, si la linguistique peut produire des discours d'explicitation des attendus, d'un point de vue didactique, c'est la question de leur appropriation qui est en jeu.

---

<sup>1</sup> En formation de formateurs, on pourrait alors travailler sur l'utilisation d'un exemplier pré-construit et sur la construction d'exempliers, à la manière dont on travaille sur les corpus didactiques au service de l'étude de la langue, dans la formation des futurs enseignants du primaire et du secondaire.

## Bilan et perspectives

Dans le premier chapitre, j'ai développé la notion de littéracie et ses implications pour interroger les objectifs à assigner à la formation à l'écriture dans le champ des littéracies universitaires et avancées. Ces objectifs ont été définis du double point de vue de la contextualisation des pratiques et de leur dimension linguistique. Dans le second chapitre, j'ai proposé de montrer en quoi la linguistique peut contribuer au développement de ressources, en mettant l'accent sur les questions que soulève l'analyse de ce qui a statut de « difficulté » à l'écrit. Ma démarche de recherche s'attache de manière générale à expliciter ce que constitue (savoir) écrire à un niveau avancé de compétences et à problématiser la posture du linguiste-didacticien qui entend intervenir en faveur de l'accompagnement des scripteurs.

L'objectif que je donne à mes travaux, dans le champ des littéracies universitaires et avancées, est de contribuer aux descriptions linguistiques sur les « zones de fragilité » à l'écrit, dans un cadre tenant compte du processus de l'écriture et des enjeux associés au lire-écrire, notamment en termes de rapport à l'écriture et de formation à et par l'écriture. Il est aussi de mettre en avant l'importance d'une approche critique de l'entreprise de grammatisation, en quoi consiste le fait de chercher à outiller les scripteurs en faveur d'usages maîtrisés de l'écrit.

Mes directions de recherches peuvent nourrir deux types de questionnement :

- (i) sur les besoins effectifs des scripteurs de niveau avancé : leur analyse demande à développer des méthodologies croisées en associant aux approches en corpus des dispositifs à même d'éclairer les savoirs mobilisables par le scripteur en cours d'écriture, définis dans ce dossier sous l'angle des jugements d'acceptabilité et du contrôle qui caractérise la révision de textes.
- (ii) sur la formation d'enseignants et de formateurs à l'écrit, face au déploiement de l'offre de formation auprès des étudiants : l'enjeu est de concevoir l'accompagnement des étudiants au prisme des outils qui leur sont proposés, ainsi que de gestes professionnels abordés en termes d'explicitation des attendus, programme dont ce dossier m'a permis de préciser les fondements.

Une orientation complémentaire à donner à mes recherches est de travailler à l'articulation entre didactique de l'écriture et littéracies universitaires et avancées, sur la didactique de la didactique de l'écriture dans la formation des futurs enseignants.

Mes projets à venir s'inscrivent dans le prolongement de travaux en cours et visent à approfondir certains problèmes spécifiques. Cette conclusion me permet d'en situer les enjeux et méthodes par rapport aux grandes lignes de ce volume de synthèse.

Le fait d'avoir à définir le savoir-écrire interroge l'écriture comme objet de savoir en linguistique. Ma trajectoire m'a amenée à m'intéresser aux compétences en acte dans l'écriture en termes de littéracie, et sous l'angle d'une approche linguistique : autrement dit, en termes d'acculturation à des genres, et à partir de difficultés, faisant obstacle à des usages maîtrisés de l'écrit. Mon questionnement s'oriente ainsi vers la normativité des usages (Siouffi, 2011), au sens de processus par lequel le scripteur « expert » produit des écrits conformes aux attendus, s'étant employé à s'assurer de la conformité de son texte au cours de sa production.

D'un point de vue didactique, une première problématique a trait à la mise en œuvre d'une « approche intégrée » (Pollet, 2021), visant à faire écrire et travailler l'écriture dans un cadre pragmatique, tout en donnant aux scripteurs des outils de l'ordre d'une grammaire des écrits à un niveau avancé de compétences, en référence aux travaux sur les genres et leurs caractéristiques, et sur les difficultés transversales ou spécifiques à un genre. Une seconde problématique concerne l'effet d'un apprentissage explicite sur les réglages que le scripteur est en mesure d'opérer dans ses textes. Si le scripteur expert s'appuie sur des procédures en partie automatisées – par lesquelles il identifie que tels guillemets sont chargés d'implicite, que telle anaphore n'a pas de référent, que tel verbe doit porter les marques de personne de son sujet inversé –, l'enjeu didactique est d'aiguiser le regard des apprenants à partir d'entrées formelles et en direction d'une réflexion métalinguistique à l'appui de la révision ou des réécritures de son texte.

Le principe général aux fondements d'un programme de recherches linguistiques dans le champ des littéracies universitaires et avancées relève des savoirs linguistiques produits en faveur d'usages maîtrisés de l'écrit. Tout scripteur peut développer une conscience plus fine de ses textes. Les études que j'ai menées sur les écrits de recherche experts montrent que la description linguistique éclaire des manières d'écrire (y compris d'écrire la linguistique) se caractérisant, par exemple, par l'allusion ou par une axiologie figée, de l'ordre de la doxa (la tradition et la nouveauté en sont un bon exemple) ; les introductions d'article reconstituent un paysage théorique à grands traits, contribuant à ce qu'on pourrait appeler des *légendes urbaines* [13]. Face aux difficultés rédactionnelles, la description linguistique peut servir à passer des besoins supposés aux besoins effectifs. Ainsi, faire valoir une exigence d'objectivité est un poncif qui masque plus qu'il ne révèle les caractéristiques du discours scientifique : qu'entend-on par objectivité, en quoi peut s'expliquer l'importance qu'on lui attribue, par quels procédés le discours scientifique peut-il être tenu pour objectivant, etc. ? J'ai proposé d'envisager la contribution de la linguistique à l'enseignement/apprentissage de l'écriture à l'université sous l'angle de

l'explicitation des attendus. On pourrait considérer qu'on est toutes et tous des apprentis-linguistes dont la compétence en production et en réception peut « accroître », pour reprendre le terme de S. Auroux (1998 : 265) (II.3.3), par la fréquentation de textes de linguistique.

Je me suis intéressée, dans ce dossier de synthèse, aux discours sur le savoir-écrire et les difficultés à l'écrit à un niveau avancé. Je n'ai pas catégorisé à priori les discours comme relevant d'expertises différentes, analysant plutôt en quoi ils pouvaient être fondés linguistiquement. Les corpus sur lesquels j'ai travaillé dans la dernière partie (II.3.) me font aller au-delà des pratiques d'écriture des étudiants, pour envisager le champ des littéracies universitaires du point de vue des discours sur les difficultés à l'écrit et de la construction de dispositifs en faveur de l'accompagnement. J'ai retenu (i) un guide produit par des enseignants de l'université et le débat auquel il a donné lieu sur sa normativité (II.3.1.) ; (ii) une étude de linguistes commanditée par le Conseil de la langue française au Québec sur la qualité linguistique des écrits de communication officielle (II.3.3.), (iii) les discussions menées au cours de la conception d'exercices ou de tests demandant aux étudiants d'évaluer la correction linguistique (ou l'acceptabilité) d'énoncés pour entraîner leur vigilance à l'écrit (II.3.4). Plutôt qu'une « partition dualiste entre linguistes et non-linguistes » (Paveau, 2020 : 2), j'envisage à la fois la manière dont la linguistique instaure une démarcation par rapport à l'existant et la manière dont elle prend part, ou peut prendre part, au projet de le faire évoluer.

Ces trois corpus représentent trois aspects de l'intervention de la linguistique dans le champ de la formation à l'écrit. Au-delà de l'approbation ou de la dénégation à priori de sa place et de son rôle dans ce champ, la linguistique peut intervenir pour l'analyse des discours sur les difficultés et pour l'analyse des guides et modules développés à titre de réponse aux difficultés. Une analyse linguistique des discours de la linguistique elle-même semble intéressante à défendre comme principe au fondement de l'intervention. Par ailleurs, et pour ne pas s'en tenir à une lecture critique du champ, je situe les apports de la linguistique dans l'analyse des usages visés et de ce qui fait obstacle aux usages maîtrisés, autrement dit ce que j'ai nommé les besoins effectifs. Enfin, j'envisage la manière dont la linguistique peut contribuer au développement de ressources pour la formation, et j'ai proposé l'exemplier comme outil linguistique et didactique, qui serve d'interface entre les textes (ex. les écrits des étudiants, des textes relevant du genre travaillé avec eux) et la documentation que constituent les recherches sur les littéracies universitaires et avancées.

Dans le réseau des chercheurs impliqués autour du projet Ecri+ et/ou dans l'analyse des difficultés à l'écrit dans l'enseignement supérieur, une orientation nouvelle apparaît dans l'attention portée à la réception des écrits et à la posture du linguiste travaillant sur des écrits « hors-normes ». Le constat de difficultés à l'écrit m'a amenée à déplacer la question du scripteur vers le lecteur, comme je l'ai développé dans ce dossier. Mon intérêt se porte

sur la description des difficultés, autrement dit des discours sur des occurrences et des configurations mises au rang de dysfonctionnements, ou d'obstacles à des usages maîtrisés. Les recherches vers lesquelles je m'oriente aujourd'hui, sur la variabilité des jugements d'acceptabilité et sur les catégories d'analyse mobilisées, ne visent pas directement les compétences des scripteurs mais celles des relecteurs-correcteurs, dans le sens où les discours sur les difficultés à l'écrit peuvent infléchir la manière dont ils abordent les écrits des étudiants. Partant des problèmes que posent la bipartition entre énoncés corrects et incorrects et les typologies d'erreurs, mon approche se donne comme objectif de fournir des outils aux formateurs : il ne s'agit pas de viser, de leur part, un repérage exhaustif ni une formulation univoque de ce qui pose problème dans les écrits des étudiants, mais (i) de passer du prescrit/proscrit à ce qu'il est probable de voir intervenir comme difficultés des scripteurs et comme attendus des lecteurs dans le champ considéré ; (ii) de commenter ce en quoi les « zones de fragilité » sont considérées comme telles dans un genre en particulier ou de manière plus transversale, pour s'interroger sur la manière dont les problèmes sont formulés, sur les attentes qui se révèlent en creux, et introduire ainsi un discours sur le discours normatif.

Les travaux que nous menons au laboratoire Lidilem sur la base de données en cours de développement – à travers laquelle la caractérisation d'un énoncé dit problématique repose sur les commentaires de plusieurs relecteurs – marquent un déplacement par rapport à mes approches initiales, fondées sur des corpus écologiques (corpus d'écrits « experts » ou d'écrits d'étudiants). Le recours à ce dispositif expérimental se justifie du point de vue de l'analyse linguistique d'écrits « hors-normes » et du point de vue de la question des attendus dans la formation à l'écrit. Ce travail se rattache à un projet plus général consistant à investiguer de nouveaux corpus : (i) les descriptions des difficultés à l'écrit dans le champ des littéracies universitaires et avancées, avec pour visée une méta-analyse : leur comparaison semble intéressante, d'une part, pour identifier les zones de fragilité à l'écrit et, d'autre part, pour cerner des zones de flottement relatives à l'acceptabilité, ainsi que des angles de vue multiples sur les difficultés à l'écrit, voire l'émergence possible de catégories d'analyse comme celle de *télescopages* ; (ii) les modules de formation en ligne pour analyser cet outillage au moment où il se développe. Dans le cadre construit à partir de la notion de littéracie, ce sont non seulement les objets de formation mais aussi les manières de former qu'il faut interroger. Les dispositifs en ligne relèvent de la littéracie numérique et, de même qu'un guide ou un cours, ils ne sont pas neutres : j'ai souligné au chapitre I (I.4.2.) l'intérêt de penser l'enseignement supérieur par la médiation des discours, dans la perspective d'une didactique des disciplines universitaires (Delcambre 2016).

Les attentes entourant les écrits, les discours sur les usages de l'écrit à un niveau avancé, les dispositifs à développer m'intéressent, mais aussi les compétences que j'ai dites

réductionnelles (II.1.3.). Mon attention se porte sur la compétence métalinguistique comme compétence stratégique au service d'usages de l'écrit mieux maîtrisés. La composante métalinguistique de la compétence rédactionnelle intervient par rapport à la question de savoir ce que les scripteurs sont en mesure d'identifier comme étant problématique dans leurs écrits et/ou posant un problème d'acceptabilité. Tout en poursuivant la description des zones de fragilité à l'écrit, c'est-à-dire leur analyse dans les textes concernés, j'ai pour objectif de développer des approches complémentaires et de pouvoir contribuer à des recherches interdisciplinaires sur l'écriture, en envisageant les apports des analyses linguistiques en corpus comme source d'hypothèses à étayer de manière expérimentale.

La réflexion métalinguistique des scripteurs mérite d'être étudiée, en particulier à partir de verbalisations produites dans le cadre d'entretiens métagraphiques, à la manière de ceux menés auprès de jeunes scripteurs (David, 2008b ; David & Morin, 2008 ; Mauroux, 2018), de lycéens (Le Levier, Brissaud & Huard, 2018), ou dans le postsecondaire (Bernier, 2013). Ces entretiens visent à faire « expliciter la raison d'être des traces graphiques » (Jaffré, 1995 : 108) et sont fondés sur le principe des entretiens d'explicitation en didactique (Vermersch, 1994), qui reposent sur des techniques d'aide à l'explicitation pour donner accès aux ressorts de l'action effective. En l'occurrence, c'est le savoir grammatical des étudiants qui m'intéresse (Bernier, 2013), notamment par rapport à leur compétence orthographique (II.2.1. et II.3.2.), et du point de vue de la terminologie convoquée et des procédures mises en avant dans le discours sollicité par l'interviewer.

Par ailleurs, la situation expérimentale de « repérage/correction d'erreurs ciblées, avec réflexion à voix haute » proposée par M. Bernier (2013) me semble intéressante à mettre en œuvre à la lumière des analyses menées sur les problèmes de morphographie verbale et de marquage de la personne en particulier ([57]). J'ai eu l'occasion de mettre en place un dispositif à titre de pré-test, en reprenant un protocole mis en place par E. Vinel dans le cadre de l'ANR E-Calm et destiné à des élèves de 3<sup>e</sup>. Le protocole présente un texte d'élève de ce niveau avec des formes orthographiquement correctes et erronées mises en gras, qu'il est demandé à chaque élève (des étudiants, dans mon cas) de commenter : *Écrivez-vous cette forme ainsi et sinon, comment ? Expliquez le plus précisément possible le raisonnement permettant d'aboutir à la forme correcte.* Les études menées sur les verbalisations métagraphiques fournissent des grilles et critères d'analyse : le métalangage utilisé, l'identification des unités au niveau grammatical et morphographique, l'identification des relations entre unités, le recours à des procédures (ex. *remplacement, dérivation*). Ce pré-test a mis en évidence les difficultés des étudiants avec la forme verbale « partie » dans « elle partie en courant », puisque sur 45 étudiants, 27 corrigent (« partit »), 15 produisent la forme « parti », 2 maintiennent « partie » et un indique qu'il ne sait pas. Le temps du passé simple est cité dans la grande majorité des cas (par 41 étudiants). Cet

---

<sup>1</sup> Quatrième secondaire.

exemple révèle une méconnaissance des marques du passé simple alors que les verbalisations mobilisent les notions de temps et personne.

Ce type de protocoles demande à être conçu en regard des points analysés comme problématiques dans les corpus d'écrits d'étudiants. L'objectif est d'identifier les savoirs mobilisables par le scripteur en faisant la part entre des difficultés persistantes dans des activités décontextualisées et les difficultés liées à la gestion de contraintes dans la production en acte. C'est aussi une manière de mieux cerner la variabilité inter-individuelle que révèlent les analyses de corpus : s'agissant d'orthographe, comme je l'ai noté, peu d'étudiants font beaucoup d'erreurs mais beaucoup en font peu. Même si l'analyse cherche dans un premier temps des zones de fragilité communes, elle ne peut en rester là et doit s'orienter vers l'analyse de ce à quoi ces zones de fragilité dans les écrits correspondent, en termes de compétences dans l'écriture. Il semble donc intéressant d'adopter des méthodologies croisées pour cerner ce qui, des difficultés observées dans les textes, pourrait être analysé comme tel et corrigé ou révèle des difficultés plus fondamentales, en l'occurrence face au système orthographique. C'est là une compétence métalinguistique délibérée (Gombert, 1990) et sollicitée qu'il s'agit d'approcher, en lien avec les normes prescriptives de l'enseignement scolaire de l'orthographe (Siouffi, 2011), pour voir comment le scripteur en fait mention dans son discours et comment il les met en œuvre face à des énoncés singuliers, en particulier les siens<sup>1</sup>. D'autres tâches expérimentales dédiées à la révision des textes peuvent être envisagées auprès d'étudiants et d'enseignants, voire de correcteurs professionnels, pour analyser les jugements d'acceptabilité en acte, à partir de textes, plutôt que sous la forme de tests portant sur des extraits pris isolément.

À un dernier niveau, mon intérêt pour les « zones de fragilité » à l'écrit rencontre une autre préoccupation : les travaux sur les écrits d'étudiants m'amènent à m'interroger sur le public spécifique des futurs enseignants du primaire et du secondaire. Comment penser la formation des enseignants de français dans une société de la littéracie qui exige de leur part des connaissances et compétences solides pour accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences à l'écrit ? Les avancées de la didactique du français en faveur d'un enseignement explicite montrent l'importance de travaux à l'interface entre contenus d'enseignement et pratiques enseignantes, pour favoriser chez les enseignants des choix bien pensés et un étayage efficace des apprentissages.

À partir de mes travaux sur la manière de décrire les dysfonctionnements des écrits des étudiants, la question se pose de savoir comment un enseignant indique et explique aux élèves ce qui pose problème dans leurs textes. De même que pour la formation de

---

<sup>1</sup> Le protocole proposé dans Bernier (2013) demande aux étudiants de s'interroger sur des phrases et des textes adaptés pour répondre aux besoins de l'expérimentation, alors que les entretiens d'explicitation auprès de jeunes scripteurs adoptent généralement le principe de commentaires produits sur des traces autographes (David, 2008b).

formateurs à l'écrit dans l'enseignement supérieur, le fait de disposer de plusieurs descriptions d'un même énoncé est intéressant en formation, pour sensibiliser les futurs enseignants à la question des catégories linguistiques qu'ils convoquent quand ils guident les élèves en production écrite et dans la construction de leur raisonnement grammatical. L'enjeu est de former des enseignants plus conscients de la compétence métalinguistique impliquée dans l'enseignement.

Pour prendre un exemple, face à un énoncé tel que « la vieille dame marchais », un premier niveau d'intervention consiste à biffer la forme verbale pour signaler une erreur. À un second niveau, les commentaires métagraphiques peuvent apporter des précisions, comme ces commentaires recueillis auprès de futurs enseignants à propos du problème que pose l'énoncé mis en italique :

*La vieille dame marchais*

- « accord sujet/verbe »
- « 3<sup>ème</sup> personne du singulier »
- « accord avec dame »
- « terminaison imparfait »
- « verbe marcher à l'imparfait »
- « conjugaison »

Aucun de ces commentaires ne rate complètement sa cible, mais aucun de l'atteint : pour l'élève, ils restent trop peu explicites pour construire le système de la morphographie verbale de manière unifiée et cohérente, en termes à la fois de marque de temps et de personne. Il lui faut également mettre en relation les notions de « personne » et d'« accord sujet-verbe ».

L'hypothèse didactique qui guide l'intérêt pour ces commentaires est que l'efficacité des pratiques d'enseignement de l'écriture tient à la composante métalinguistique de l'étayage, en particulier à celui du raisonnement grammatical et de la révision des textes en production écrite. La composante métalinguistique des gestes professionnels de l'enseignant de français peut servir d'entrée stratégique en formation, au service d'un enseignement explicite en classe. Quand l'enseignant explique une erreur, ou un dysfonctionnement dans le texte d'un élève, les catégories linguistiques qu'il mobilise sont déterminantes. Le principe n'est pas tant de former les enseignants à des usages terminologiques stables et unifiés que de miser sur la capacité à opérer des reformulations successives (Chiss & David, 2011). La diversité des catégories linguistiques me semble être une entrée intéressante avec de futurs enseignants, pour susciter des prises de conscience sur l'importance de travailler la reformulation en faveur d'un enseignement explicite auprès des élèves.

Cette entrée par la terminologie ne constitue, bien sûr, qu'un aspect des gestes professionnels favorisant un étayage efficace auprès des élèves, et les corpus (d'écrits



d'élèves, d'extraits d'écrits) représentent un autre axe de travail : nous avons pour objectif de l'explorer à partir de l'année prochaine avec le groupe « production écrite » du projet PEGASE<sup>1</sup>, pour voir en particulier comment articuler le travail des élèves sur leur texte et le travail de la classe sur des textes ou certaines de leurs caractéristiques.

Le champ des littéracies universitaires et avancées a ceci d'intéressant qu'il consiste à envisager l'acculturation à l'écrit au-delà de la scolarisation obligatoire, tout en montrant la nécessité d'un accompagnement. Le fait que l'écriture puisse être prise en charge au titre des objectifs assignés à la formation universitaire appelle à mettre l'accent sur les enjeux épistémiques de l'écriture. Face au constat de difficultés à l'écrit chez les étudiants, l'approche que je développe fait passer de la question du savoir-écrire à la question du travail de l'écriture. Le champ des littéracies universitaires et avancées pose de manière spécifique la question de l'écriture et de son enseignement et apprentissage, mais il rejoint certaines des préoccupations de la didactique de l'écriture dans le champ scolaire, dont il mérite d'intégrer les apports. Il est aussi à même de faire bouger les lignes à propos de l'écriture à l'école, pour réfléchir sur l'écriture dans toutes les disciplines et sur le lien entre écriture et étude de la langue.

\*\*\*

À travers mes collaborations actuelles et celles à venir, l'objectif que je poursuis relève de la contribution de la linguistique aux recherches sur les littéracies universitaires et avancées, par rapport aux besoins effectifs des scripteurs et aux modalités par lesquelles leur faire travailler l'écriture. L'analyse des pratiques d'écriture et l'analyse de discours et dispositifs dédiés à des usages maîtrisés de l'écrit représentent deux points d'entrée. Les perspectives qu'ouvre mon travail se situent du côté des compétences métalinguistiques du scripteur dans la révision de son texte et du côté de l'explicitation des attendus dans le cadre de la formation à l'écrit. Dans le prolongement des travaux que je mène actuellement au laboratoire Lidilem, et dans le cadre du projet Ecri+ (sur la formation à l'écrit à l'université), du projet E-Calm (sur les écrits scolaires), et du projet PEGASE (sur la production écrite à l'articulation recherche-formation), c'est une approche linguistique et didactique des écrits et de l'écriture qui me sert d'horizon. J'y vois un point de rencontre

---

<sup>1</sup> Le projet « Pôle éducation-recherche de l'Académie de Grenoble sur les apprentissages fondamentaux pour lutter contre les inégalités à l'école » (PEGASE) (2020-2030) est porté par l'Université Grenoble Alpes, dans le cadre des « Pôles pilotes de formation des enseignants et de recherche pour l'éducation ». Il consiste à travailler à l'articulation terrain, recherche et formation, en particulier à travers des groupes de travail comme celui que j'anime sur la production écrite (avec S. Degeorges) : il se rattache à la visée plus générale de produire des ressources pour la classe, fondées sur la recherche et éprouvées auprès d'enseignants-référents, dans la perspective de la formation de formateurs à la transformation des pratiques d'enseignement. En ligne : <https://www.polepilote-pegase.fr/>

de recherches sur le sujet scripteur, ainsi qu'un centre d'intérêt potentiel pour l'analyse de la production et de la diffusion de savoirs linguistiques, dans les discours « grammairiens<sup>1</sup> » qui s'élaborent en réponse aux difficultés à l'écrit.

---

<sup>1</sup> Fournier & Raby, 2008.



## Références bibliographiques

- Abeillé A. & Godard D. (eds) (2021). *La Grande Grammaire du français*. Paris, Actes Sud Éditions. En ligne : <https://www.grandegrammairedufrançais.com/>
- Adam J.-M. (2001). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui *disent de et comment faire ?* *Langages*, 141, 10-27.
- Adam J.-M. (2006). Autour du concept de texte. Pour un dialogue des disciplines de l'analyse de données textuelles. *JADT 2006*. En ligne sur [http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/JADT2006-PLENIERE/JADT2006\\_JMA.pdf](http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/JADT2006-PLENIERE/JADT2006_JMA.pdf)
- Adam J.-M. (2018). *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Paris, Armand Colin.
- Adam J.-M. (2019). La notion de texte. *Encyclopédie grammaticale du français*. En ligne : [http://encyclogram.fr/notx/026/026\\_Texte.pdf](http://encyclogram.fr/notx/026/026_Texte.pdf)
- Alamargot (2006). *Bilan 2003-2006. Projet scientifique 2007-2010*. Groupe de Recherches « Approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite » (GDR2657). CNRS/Université de Poitiers.  
En ligne : [http://www.gdr-pve.fr/GDR2657\\_bilan\\_projet.pdf](http://www.gdr-pve.fr/GDR2657_bilan_projet.pdf)
- Alamargot D., Caporossi G., Chesnet D. & Ros C. (2011). What makes a skilled writer? Working memory and audience awareness during text composition. *Learning and individual differences*, 21, 505-516.
- Allam M. (1996). *Journaux intimes. Une sociologie de l'écriture personnelle*. Paris, L'Harmattan.
- Altet M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (eds). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles, De Boeck, 91-105.
- Anctil D. (2005). *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*. Mémoire de maîtrise en didactique. Montréal : Université de Montréal. En ligne : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16460/Anctil\\_Dominic\\_2005\\_memoire.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16460/Anctil_Dominic_2005_memoire.pdf)
- Anctil D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

- Anctil D. (2012). Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques. *Pratiques*, 155-156, 7-30.
- Anctil D. (2014). Quand l'erreur de vocabulaire se déguise en erreur de grammaire. *Québec français*, 172, 20-22.
- André J. (1989). LaTeX ou SGML pouvaient-ils éviter la catastrophe de la gare de Lyon ? *Cahiers Gutenberg*, 1, Rennes, IRISA, 21-25.
- Anis J. (1989). De certains marqueurs graphiques dans un modèle linguistique de l'écrit. *DRLAV*, 41, 33-52.
- Anis J. (1993). L'écriture à sa place. *Linx*, 28, 53-67.  
En ligne : <https://doi.org/10.3406/linx.1993.1260>
- Anis J. (1995). Vers une typologie des espaces graphiques des documents lus et produits par les jeunes en formation professionnelle courte ; pour une pédagogie de la "vilisibilité". *Linx*, HS 6(1), 243-258.
- Anis J. (2000). Vers une sémiolinguistique de l'écrit. *Linx*, 43, 29-44. En ligne : <https://doi.org/10.4000/linx.1046>
- Anis J., Chiss J.-L & Puech, Ch. (1988). *L'Écriture, théories et descriptions*. Bruxelles, De Boeck. Rééd. Limoges, Lambert-Lucas, 2017.
- Arabyan M. (ed.) (2003). *Le Paragraphe. Modèles Linguistiques*, XXIV-2, 48, Toulouse, ERIS.
- Arabyan M. (2012). La scripturation à l'école. *Pratiques*, 155-156. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3511>
- Arabyan M. (2014). La notion de paragraphe en rédaction. Narration vs dissertation. *Le français aujourd'hui*, 187, 19-29. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-4-page-19.htm>
- Arrivé M. (2016). Modestes remarques sur le statut sémiotique du signe de ponctuation. In S. Pétilon, F. Rinck & A. Gautier (eds). *La ponctuation à l'aube du XXIe siècle. Perspectives historiques et usages contemporains*. Limoges, Lambert Lucas, 21-36.
- Auroux S. (1991). Lois, normes et règles. *Histoire Épistémologie Langage*, 13(1), 77-107.
- Auroux S. (1992). Introduction. Le processus de grammatisation et ses enjeux. In S. Auroux (ed.). *Histoire des idées linguistiques. Le développement de la grammaire occidentale*, tome 2. Liège, Mardaga, 11-64.
- Auroux S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation. Introduction à l'histoire des sciences du langage*. Liège, Mardaga.
- Auroux S. (1997). La réalité de l'hyperlangue. *Langages*, 127, 110-121.
- Auroux S. (1998). *La raison, le langage et les normes*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Auroux S. (2018). Le mode d'existence de la 'langue'. *Cahiers de l'ILSL*, 53, 5-24. En ligne : <https://crecleco.seriot.ch/recherche/biblio/18LG-PHILO/b-Auroux.pdf>

- Auroux S., Chevalier J.-C., Guilhaumou J., Vilkou-Pustovaïa I. (2000). À propos de « La raison, le langage et les normes ». *Langage et société*, 93, 101-132. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lis.093.0101>
- Auroux S., Deschamps J. & Kouloughli D. (2004). *La philosophie du langage*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Authier-Revuz J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Paris, Larousse, 2 tomes.
- Authier-Revuz J. (1998). Le guillemet, un signe de ponctuation à part entière. In J.-M. Defays, L. Rosier & F. Tilkin (eds.). *À qui appartient la ponctuation ? Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège, 13-15 mars 1997*. Bruxelles, Duculot, 373-388.
- Authier-Revuz J. (2003). Le fait autonymique : Langage, langue, discours. Quelques repères. In J. Authier-Revuz, M. Doury & S. Reboul-Touré (eds). *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 67-96.
- Avezard-Roger C., Corteel C., Goes J. & Lavieu-Gwodz B. (eds) (2019). *La Phrase. Carrefour linguistique et didactique*. Arras, Artois Presses Université.
- Bailly S. & Lemoine-Bresson V. (2020). Littéracies universitaires : accompagnement et autonomisation dans l'apprentissage des écrits de et à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(2). En ligne : <https://doi.org/10.4000/ripes.2608>
- Balibar R. (1985). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Balibar R. (1999). *L'école de 1880. Le français national : républicain, scolaire, grammatical, primaire*. In G. Antoine & R. Martin R. (eds). *Histoire de la langue française 1880-1914*. Paris, CNRS Éditions, 255-293.  
En ligne : <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.9270>
- Ballard B. & Clanchy J. (1988) Literacy in the university: an 'anthropological' approach. In G. Taylor, B. Ballard, V. Beasley, H.K. Bock, J. Clanchy & P. Nightingale (eds). *Literacy by Degrees*. Milton Keynes, Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Barré de Miniac C. (2002a). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Barré de Miniac C. (2002b). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *La Lettre de la DFLM*, 30, 27-33.
- Barré de Miniac C. (2003a). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII, 107-120.  
En ligne : <https://doi.org/10.3917/rfla.081.0107>

- Barré de Miniac C. (2003b). La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (1), 111-123. En ligne : [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4046/pdf/SZBW\\_2003\\_H1\\_S111\\_Barre\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4046/pdf/SZBW_2003_H1_S111_Barre_D_A.pdf)
- Barré de Miniac C. (2004). Une pratique d'écriture scientifique : la proposition de communication. *Pratiques*, 121-122, 199-215.  
En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2042>
- Barré de Miniac C., Brissaud C. & Rispail M. (eds) (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan.
- Bartholeyns G. (2010). Le paradoxe de l'ordinaire et l'anthropologie historique. *L'Atelier du Centre de recherches historiques*, 6. En ligne : <https://doi.org/10.4000/acrh.1928>
- Bartholomae D. (1985). Inventing the university. In M. Rose (ed.). *When a writer can't write: studies in writer's block and other composing-process problems*. New York, Guilford, 134-165. En ligne : <https://wac.colostate.edu/jbw/v5n1/bartholomae.pdf>
- Barton D. & Hamilton M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133, 45-62. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lis.133.0045>
- Barton D. & Papen U. (eds) (2010). *The Anthropology of Writing. Understanding Textually Mediated Worlds*. Londres, New York, Continuum.
- Bautier É. (2009). Permettre à tous d'accéder à la littéracie étendue : un défi exigeant. *Journal de l'alpha*, 167-168, 86-90.
- Bautier É. (2019). Socialisations langagières et inégalités scolaires. Colloque interdisciplinaire international *Bébé, petite enfance en contextes*, Université Toulouse Jean Jaurès & Université Toulouse 3, Toulouse, 15-17 mai 2019. En ligne : [https://www.canal-u.tv/video/universite\\_toulouse\\_ii\\_le\\_mirail/socialisations\\_langagieres\\_et\\_inegalites\\_scolaires\\_elisabeth\\_bautier.50785](https://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/socialisations_langagieres_et_inegalites_scolaires_elisabeth_bautier.50785)
- Bautier É. & Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier É. & P. Rayou (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et Didactique*, 7(2), 29-46.
- Bautier É. & Rochex J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, Armand Colin.
- Bautier É. & Rochex J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro (ed.). *Situation éducative et significations*. Bruxelles, De Boeck Supérieur, 197-220.

- Bautier É., Crinon J., Delarue-Breton C. & Marin B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Bazerman C. (1988). *Shaping written knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Beacco J.-C. & Moirand S. (1995). Autour des discours de transmission des connaissances. *Langages*, 117, 32-53. En ligne : [10.3406/lgge.1995.1704](https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1704)
- Beaudet C. & Clerc V. (2008). Enseignement de la rédaction professionnelle au Québec. Quels fondements disciplinaires ? Quelle reconnaissance institutionnelle ? In D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo & C. Beaudet (eds). *Proceedings of the International Conference De la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états*. Poitiers, France, 12-15 November 2008. En ligne : <https://inspe.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/513/2020/05/BeaudetClercCONF.pdf>
- Beaudet C. & Rey V. (2012). De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ? *Scripta*, 30, 169-193.
- Beaudet C. & Rey V. (2014). Éthique appliquée et communication écrite : qu'en disent les rédacteurs professionnels ? *Communiquer*, 11.  
En ligne : <https://doi.org/10.4000/communiquer.560>
- Beaudet C. & Rey V. (eds) (2015). *Les écritures expertes*. Aix-en-Provence, Presses de l'Université de Provence.
- Beaudet C., Condamines A., Leblay C. & Picton A. (2016). Rédactologie et didactique de l'écriture professionnelle : un chantier terminologique à mettre en place. *Pratiques*, 171-172. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3193>
- Beaudet C., Leblay C. & Rey V. (eds) (2016). *L'écriture professionnelle*. *Pratiques*, 171-172, Metz, Cresef. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3161>
- Beaulieu-Handfield E. (2018). *Ruptures de cohérence dans les écrits d'étudiants universitaires*. Mémoire de maîtrise, Montréal, UQAM. En ligne : <https://archipel.uqam.ca/11871/1/M15704.pdf>
- Becher T. (1989). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes, The Society For Research into Higher Education and Open University Press.
- Becker H.S. [1986] (2004). *Écrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*. Paris, Economica.
- Béguelin M.-J. (2000). Diagnostic des erreurs dans un corpus d'écrits techniques. In B. Denis (ed.). *La rédaction technique*. Bruxelles, De Boeck, 105-119.
- Béguelin M.-J., Coveney A. & Guryev A. (eds) (2018). *L'interrogative en français*. Berne, Peter Lang.



- Béguelin M.-J., Matthey M., Bronckart J.-P. & Canelas-Trevisi S. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles, De Boeck/Duculot.
- Bendinelli M. (2017). Segments phraséologiques et séquences textuelles. *Corpus*, 17. En ligne : <https://doi.org/10.4000/corpus.2844>
- Benveniste É. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 17, 12-18. En ligne : <https://doi.org/10.3406/lgge.1970.2572>
- Benveniste É. (1974). *Problèmes de linguistique générale* II. Paris, Gallimard.
- Berkenkotter C. (1981). Understanding a Writer's Awareness of Audience. *College Composition and Communication*, 32(4), 388-399. En ligne : [10.2307/356601](https://doi.org/10.2307/356601)
- Bernardin J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris, Retz.
- Bernardin J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, 27-36. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0027>
- Bernié J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88. En ligne : [https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_141\\_1\\_2917.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2917.pdf)
- Bernier M. (2013). L'ajout d'erreurs : regard sur un épiphénomène du déficit du savoir grammatical en français au postsecondaire en milieu francophone minoritaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 8(1). En ligne : <https://ustboniface.ca/reefmm/file/v8n1bernier.pdf>.
- Berrendonner A. (1982). *L'éternel grammairien. Étude du discours normatif*. Berne, Peter Lang.
- Berrendonner A. (1988). Normes d'excellence et hypercorrections. *Cahiers de Linguistique Française*, 20, 87-101. En ligne : [https://clf.unige.ch/files/1014/4103/2702/05-Berrendonnier\\_nclf20.pdf](https://clf.unige.ch/files/1014/4103/2702/05-Berrendonnier_nclf20.pdf)
- Berrendonner A. (2021). La notion de phrase. *Encyclopédie grammaticale du français*. En ligne : [http://www.encyclogram.fr/notx/013/013\\_Notice.php](http://www.encyclogram.fr/notx/013/013_Notice.php)
- Berrendonner A. & Reichler-Béguelin M.-J. (1989). Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique. *Langue française*, 81, 99-125.
- Berrendonner A. & Béguelin M.-J. (2012). Pour en finir avec la phrase. In Groupe de Fribourg, *Grammaire de la période*, 100, Bern-Berlin-Bruxelles, Peter Lang, 3-19.
- Besse H. (2019). Quelques réflexions sur l'histoire de ce qu'on dénomme *exercices* en didactique des langues, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 62-63, 43-67.
- Bessonnat D. (1991). Enseigner la ponctuation. *Pratiques*, 70, 9-45.

- Bisaillon J. (ed.) (2007). *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*. Québec, Editions Nota Bene.
- Bishop M. & Denizot N. (eds) (2016). *Explorer les manuels de français. Le français aujourd'hui*, 194, 5-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0005>
- Bizzell P. (1989). Cultural criticism. A social approach to studying writing. *Rhetoric Review*, 7, 224-230
- Bizzell P. (1992). *Academic Discourse and Critical Consciousness*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- Bizzell P. (1999). Hybrid Academic Discourses: What, Why, How. *Composition Studies*, 7(2), 7-21.
- Blanche-Benveniste C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.
- Blanche-Benveniste C. & Chervel A. (1969). *L'Orthographe*. Paris, Maspero.
- Blaser C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat en didactique, Université Laval, Québec.
- Blaser C., Emery-Bruneau J. & Lanctôt S. (2019). Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire. *Revue des HEP*, 25, 103-116. En ligne : <http://revuedeshep.ch/pdf/25/25-07-Blaser-et-al.pdf>
- Blondel C. (2020). *Description linguistique et évaluation des capacités orthographiques d'adultes en difficulté avec l'écrit*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02632800/document>
- Blondel C., Brissaud C., Conseil J., Jeantheau J.-P. & Mortamet C. (2016). Les difficultés des adultes face à l'écrit : l'apport de l'épreuve de production écrite de l'enquête. *Information et vie quotidienne. Économie et statistique*, 37-60.
- Bloom D. et Green J. (2015). The social and linguistic turns in studying language and literacy. In J. Roswell & K. Pahl (eds). *Handbook of Literacy Studies*. London, Routledge, 19-34.
- Boch F. (1999). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- Boch F. (2021a). *Former à l'écriture de recherche ou comment aider les étudiants à se positionner en tant que sujet, auteur et chercheur*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Grenoble Alpes.
- Boch F. (2021b). Erreurs et maladroites dans les écrits d'étudiants. Comment les traiter ? L'exemple du participe présent. *Recherches*, 74, 149-165.
- Boch F. & Buson L. (2012). Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? *Scripta*, 16(30), 31-51.
- Boch F. & Frier C. (eds) (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble, UGA Editions.

- Boch F. & Grossmann F. (2001). De l'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques. *Lidil*, 24, 91-112.
- Boch F. & Grossmann F. (2002) Se référer au discours d'autrui : comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux*, 54, 41-51.
- Boch F., Cavalla C., Pétilion S. & Rinck F. (2015). Travailler le texte : ponctuation, anaphores, collocations. In F. Boch & C. Frier (eds). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble, UGA Editions. Chapitre 2, 53-109.
- Boch F., Sorba J. & Bessonneau P. (2016). Évaluer les compétences rédactionnelles : que tester ? *Le français aujourd'hui*, 193, 127-144.  
En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0127>
- Boivin M.-C. & Pinsonneault R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70.
- Bolly C. (2011). *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles, Peter Lang.
- Boré C. (ed.) (2007). *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires. Diptyque 10*. Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Boré C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris, L'Harmattan.
- Boré C. (ed.) (2016). *La phrase en production d'écrits, approches nouvelles en didactique*. *Lidil*, Grenoble, UGA éditions/Université Grenoble Alpes.
- Boré C. & Elalouf M.-L. (2017). Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles. *Corpus* 16, 31-63.
- Boré C., Roubaud M.-N. & Elalouf M.-L. (2018). *Corpus ÉMA, écrits scolaires* [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage) – [www.ortolang.fr](http://www.ortolang.fr), v2, En ligne : <https://hdl.handle.net/11403/ema-ecrits-scolaires-1/v2>.
- Borzeix A. & Fraenkel B. (eds) (2001). *Langage et Travail*. Paris, CNRS Éditions.
- Bouchard R. & Parpette C (2008). Reformulation et coformulation dans la communication scientifique avec support écrit. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot & É. Richard (eds). *Pragmatique de la reformulation : types de discours – interactions didactiques*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 55-74.
- Bouchard R. & Parpette C. (2012). Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral, *Pratiques*, 153-154. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1987>
- Boulton A. & Tyne H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris, Didier.

- Bouquet B. & Riffault J. (eds) (2009). *Les écrits professionnels. Pratique des écrits, écritures des pratiques, Vie sociale*, 2. Paris, Érès.
- Bourdieu (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris, Raisons d’agir.
- Boutet J. (2008). *La vie verbale au travail*. Toulouse, Octarès.
- Branca-Rosoff (ed.) (2001). *L’institution des langues. Autour de Renée Balibar*. Paris, Editions de la Maison des Sciences de l’Homme.
- Branca-Rosoff S. (2009). L’apport des archives des peu-lettrés à l’étude du changement linguistique et discursif. In S. Aquino-Weber & al. (eds). *Sociolinguistique historique du domaine gallo-roman*. Berne, Peter Lang, 47-63.
- Branca-Rosoff S. & Ramognino N. (eds) (2007). *Les normes pratiques. Langage et société*, 119, Paris, Maison des Sciences de l’Homme.
- Brassart D.-G. & Reuter Y. (1992). Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français. *Études de linguistique appliquée*, 87, 11-24.
- Brissaud C. (2011). Didactique de l’orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1740>
- Brissaud C. (2014). Contribution à une réflexion sur l’enseignement de l’orthographe à l’école et au collège. *Contribution aux travaux des groupes d’élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4*, Conseil Supérieur des Programmes. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/media/14594/download>
- Brissaud C. (2016). L’orthographe, un arbre qui cache la forêt des compétences rédactionnelles ? Présentation. En ligne : <http://ecogest.ac-grenoble.fr/index.php?tg=articles&idx=getf&topics=189&idf=1486>.
- Brissaud C., Chevrot J.-P. & Lefrançois P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*, 151, 74-93. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lf.151.0074>
- Brissaud C. & Fayol M. (2018). La question de l’orthographe grammaticale ou morphologie flexionnelle, *Étude de la langue et production d’écrits, Conférence de consensus CNETSCO Écrire et rédiger*. Chapitre 3, 31-42. En ligne : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/VDEF-rapport-Brissaud-Fayol.pdf>
- Bronckart J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart J.-P. & Dolz J. (1999). La notion de compétence : quelle pertinence pour l’étude de l’apprentissage des actions langagières ? *Raisons éducatives*, 2, 27-44.
- Bronckart J.-P. & Schneuwly B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l’émergence d’une utopie indispensable. *Éducation et recherche*, 13, 8-26.

- Brossard M., Labroille M., Lambelin E., Nancy B. & Jongaud-Sabbah D. (1996). Rôle du contexte dans les écrits scolaires. Recherche sur les productions écrites d'élèves d'un lycée professionnel. In C. Barré-de Miniac (ed.). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles-Paris, De Boeck-INRP, 71-84.
- Bucheton D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. In J. David (ed.). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, Presses Universitaires de France, 159-184.
- Bucheton D. (ed.) (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris, Retz.
- Bucheton D. & Bautier É. (eds) (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles, CRDP.
- Bucheton D. & Chabanne J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, PUF.
- Cadet L. (2006). Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? *Recherches*, 45, 163-185.
- Cadet L. (2017). Parcours biographique dans le paradigme de la réflexivité : d'une posture réflexive critique à une posture critique de la réflexivité. Conférence d'ouverture colloque *Circulation des savoirs, écriture(s) et réflexivité dans la formation et la recherche*, Université de la Sorbonne nouvelle Paris 3, décembre 2017. En ligne : <http://www.univ-paris3.fr/circulation-des-savoirs-ecriture-s-et-reflexivite-dans-la-formation-et-la-recherche-468575.kjsp>
- Cadet L. & Guerin E. (2012). *FLM, FLE, FLS*, au-delà des catégories. *Le français aujourd'hui*, 176, 3-8.
- Cadet L. & Lavieu-Gwozdz B. (2019). Former à et par la recherche : quels objectifs, quels dilemmes, quels dispositifs ? *Le français aujourd'hui*, 204, 5-16. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0007>
- Calvet L.-J. [1993] (2017). *La sociolinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Campana M. & Castincaud F. (1999). *Comment faire de la grammaire*. Paris, E.S.F.
- Camus R., de Vogüé S. & Sitri F. (2020). Métalinguistiques. Frontières, passages, dissensions. *Corela*, HS-31. En ligne : <https://doi.org/10.4000/corela.10907>
- Cappeau P. (2019). *Pourquoi et comment se débarrasser de la phrase ? Réponses en syntaxe et en macro-syntaxe* In C. Avezard-Roger, C. Corteel, J. Goes & B. Lavieu-Gwozdz (eds). *La phrase : carrefour linguistique et didactique*. Arras, Artois Presses Université, 19-36.
- Capt V. (2017). Le genre didactique de l'exercice à l'épreuve de la grammaire de texte. *Repères*, 56, 151-166. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.1206>
- Carion Y. (2009). La ponctuation dans les productions écrites d'étudiants en reprise d'études. *Spirale, Revue de Recherches en Education*, 44, 159-175.

- Carter M. (2007). Ways of knowing, doing and writing in the disciplines. *College composition and communication*, 58(3), 385-418.
- Catach N. (1978). *L'Orthographe*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Catach N. (ed.) (1988). *Pour une théorie de la langue écrite : actes de la table ronde internationale C.N.R.S.-H.E.S.O., Paris, 23-24 octobre 1986*, Paris, CNRS Éditions.
- Catach N. [1989] (1995). *L'Orthographe française*. Paris, Nathan.
- Catach N. [1994] (1996). *La ponctuation : histoire et système*. Paris, Presses universitaires de France.
- Cavalla C. & Loiseau M. (2013). Scientext comme corpus pour l'enseignement. In A. Tutin & F. Grossmann (eds). *L'écrit scientifique, du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 163-182.
- Chabanne J.-C. & Bucheton (2001). Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement scolaires. *Les dossier XYZep*, 10. En ligne : [http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2000-2001/dossier\\_12\\_pro.pdf](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2000-2001/dossier_12_pro.pdf)
- Chambers A. (2007). Language learning as discourse analysis. Implications for the LSP learning environment. *ASp* 51-52, 35-51. En ligne : <http://asp.revues.org/483>.
- Chanfrault-Duchet M. (2001). La phrase au lycée : enjeux didactiques. *Le français aujourd'hui*, 135(4), 52-63. En ligne : [10.3917/lfa.135.0052](http://dx.doi.org/10.3917/lfa.135.0052).
- Charlot B., Bautier E. & Rochex J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Charolles M. & Combettes B. (1999). Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours. *Langue française*, 121, 76-116
- Chartier A. & Frier C. (2015). Écriture créative et construction de connaissances à l'université. In Boch F. & Frier C. (eds). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble, ELLUG, 151-210.
- Chartrand S.-G. (ed.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Chauveau G. (ed.) (2001). *Comprendre l'enfant apprenti-lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris, Retz.
- Chauveau G., Alves-Martin, M. & Rogovas-Chauveau, E. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris, Retz.
- Chenu F. & Ailhaud E. (2016). La phrase : de la maîtrise de ses conventions graphiques à sa pertinence cognitive. *Lidil*, 54. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.4024>
- Chervel A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris, Payot.

- Chiss J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1158>
- Chiss J.-L. & David J. (2011). Didactique du français et étude de la langue. *Le français aujourd'hui*, HS01. Paris, Larousse. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5.htm>
- Chuy M. & Rondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, 177, 83-111. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lang.177.0083>
- Cislaru G. (2017). *Dans le sens du texte. Dynamiques sémantiques des unités lexicales et des discours*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Sorbonne nouvelle Paris 3. En ligne : <tel-01826017>
- Cislaru G. & Olive T. (2018). *Le Processus de textualisation. Analyse des unités linguistiques de performance écrite*. Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Clayette E. (2021). *Dispositif d'accompagnement pour l'amélioration des compétences écrites en contexte universitaire : enjeux et impact sur les représentations et les pratiques : l'exemple du projet écrit+*. Thèse de doctorat, Le Mans Université.
- Clerc I., Kavanagh E., Lépine F. & Roy R.L. (2001). *Analyse linguistique de textes tirés des publications de l'administration publique. Étude préparée pour le Conseil de la langue française*. Québec, Conseil supérieur de la langue française. En ligne : <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/46107?docref=HtOrbOdFFjk5St-UrRihQQ>
- Cogis D. (2013). La révision orthographique au CM2 : l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille. In C. Gunnarsson-Largy C. & E. Auriac-Slusarczyk (eds). *Écriture et réécritures chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*. Louvain-la-Neuve, Academia, 85-112.
- Colognesi S. & Deschepper C. (2013). La leçon de grammaire à l'intérieur du processus d'écriture : le cas des anaphores et des procédés de reprises. In O. Bertrand & I. Schaffner (eds). *Enseigner la grammaire*. Palaiseau, Les éditions de l'Ecole Polytechnique, 95-108.
- Colombat B. (2003) Français *qui que quoi* vs latin *qui(s) quod* : un exemple de la grammatisation du français. Présentation. *Langue française*, 139, 3-9. En ligne : [https://www.persee.fr/docAsPDF/lfr\\_0023-8368\\_2003\\_num\\_139\\_1\\_6488.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_0023-8368_2003_num_139_1_6488.pdf)
- Combettes B. (1993). Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques. *Pratiques*, 77, 43-57.
- Combettes B. (2003). L'évolution de la forme en -ant : aspects syntaxiques et textuels. *Langages*, 149, 6-24. En ligne : 10.3406/lgge.2003.2429

- Combettes B. (2007). Les ajouts après le point : aspects syntaxiques et textuels. In M. Charolles, N. Fournier, C. Fuchs & F. Lefevre (eds). *Parcours de la phrase : mélanges offerts à Pierre Le Goffic*. Paris, Orphrys, 119-131.
- Combettes B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? *Repères*, 39, 41-56. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/367>
- Combettes B. & Charolles M. (2014). Grammaire de texte et grammaire de phrase : les avatars d'une didactisation. In M. Avanzi, V. Conti, G. Corminboeuf, F. Gachet, L.A. Johnsen & P. Montchaud (eds). *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique*. Berne, Peter Lang, 209-230.
- Condamines A. (2005). Linguistique de corpus et terminologie. *Langages*, 157, 36-47.
- Coseriu E. (1973 (1952)) Sistema, norma y habla. *Teoría del lenguaje y lingüística general, cinco estudios*. Madrid, Gredos.
- Coustille C. (2011). Une histoire du plagiat universitaire. *Fabula*. En ligne : [http://www.fabula.org/atelier.php?Histoire\\_du\\_plagiat\\_universitaire](http://www.fabula.org/atelier.php?Histoire_du_plagiat_universitaire)
- Couto J., Lundquist L. & Minel J.L. (2005). Naviguer dans les textes pour apprendre. *TALN 2005*, Dourdan, 6-10 juin 2005. En ligne : [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/09/80/24/PDF/TALN\\_COUTO\\_LUNDQUIST\\_MINEL.PDF](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/09/80/24/PDF/TALN_COUTO_LUNDQUIST_MINEL.PDF)
- Coveney A. (2011). L'interrogation directe. *Travaux de linguistique* 63 (2), 112-145.
- Curry M. J. & Lillis T. (2004) Multilingual scholars and the imperative to publish in English: negotiating interests, demands, and rewards. *TESOL Quarterly* 38(4), 663-688.
- Dabène M. (1985a). *Écriture et lecture chez l'adulte, approche empirique de la compétence scripturale*. Thèse de Doctorat d'État, Besançon, Université de Franche-Comté.
- Dabène (1985b). L'adulte face à l'écrit. *Études de Linguistique Appliquée*, 59, 43-49.
- Dabène M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Paris, Éditions universitaires.
- Dabène M. (1990). Des écrits (extra)ordinaires, éléments pour une analyse de l'activité scripturale. *Lidil*, 3, 9-26.
- Dabène M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Dabène M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In C. Barré de Miniac (ed.). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck, 85-100.
- Dabène M. & Reuter Y. (eds) (1998). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, *Lidil*, 17, Grenoble, Université Stendhal.
- Dagnac A. (2014). La variation des interrogatives en français. Document préparatoire (texte provisoire) pour contribution à la *Grande Grammaire du Français*. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00988751>



- Daunay B., Delcambre I., Dufays J.-L. & Thyron F. (eds) (2007). *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*. Lille, Presses de l'Université de Lille 3.
- Daunay B. & Denizot N. (eds) (2017). *L'exercice de français au primaire et au collège. Repères*, 56, Lyon, Ifé-Ens de Lyon.
- David J. (2008a). Variétés de la langue et diversité des approches grammaticales francophones. *Le français aujourd'hui*, 162, 41-58.  
<https://doi.org/10.3917/lfa.162.0041>
- David J. (2008b). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, 139-140, 163-187.
- David J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français aujourd'hui*, 185, 95-106.
- David J. & Doquet C. (2016). Les écrits d'élèves : un corpus de référence pour le français contemporain. *Congrès Mondial de Linguistique Française, SHS Web of Conferences*, 27, En ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162711001>
- David J. & Marin B. (eds) (2013). Écrits d'élèves, contraintes de la langue. *Le français aujourd'hui*, 181. Paris, Larousse, 95-106.
- David J. & Morin M.-F. (2008). Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In J. Dolz & S. Plane (eds). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques*. Namur, Presses Universitaires de Namur, 19-41.
- David J. & Roig A. (2021). Grammaire : des notions problématiques en question. *Le français aujourd'hui*, 214, 5-12. <https://doi.org/10.3917/lfa.214.0005>
- De Amaral C. (2019). *Écrire au lycée professionnel : obstacles et dispositifs de réapprentissage*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Grenoble Alpes.
- De Angelis R. (2017). La linguistique de corpus à l'épreuve du numérique : textes, textures, documents. *Dossiers d'HEL*, 11, 81-95. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01511280/document>
- De Certeau M. (1990). *L'invention du quotidien*. T. 1, *Arts de faire*. Paris, Gallimard.
- De Luca G., De Vogüé S., Lefebvre J. & Sitri F. (2022). écrit+, un dispositif en ligne d'évaluation, de formation et de certification des compétences écrites en français : le cas de la citation, entre formation et recherche. *TEISEL. Tecnologías para la investigación en segundas lenguas*, 1.  
En ligne : <https://revistes.ub.edu/index.php/teisel/article/view/37075>
- Debono M. (2011). Les enseignants de droit face à la norme linguistique à l'université. *Le français aujourd'hui*, 173, 89-102. <https://doi.org/10.3917/lfa.173.0089>
- Defrancq B. (2005). *L'interrogative enchâssée : structure et interprétation*. Bruxelles, De Boeck/Duculot.

- Delaborde M. (2010). L'espace graphique s'enseigne-t-il ? *Pratiques*, 145-146. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1522>
- Delarue-Breton C. (2014). Créativité, au(c)torisation et dialogisme : le mémoire de master MEEF, miroir de l'expérience psychique ? *Actes du 4<sup>e</sup> Congrès mondial de linguistique française (CMLF)*, Berlin. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801109>.
- Delarue-Breton C. (2016). *Inégalité d'accès au savoir, ou inégalité d'accès au questionnement : de l'étude du dialogisme du discours scolaire à l'étude de l'activité dialogique des élèves et des étudiants*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis.
- Delarue-Breton C. & Bautier É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui*, 190, 51-60. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0051>
- Delarue-Breton C. & Bautier É. (2019). Littératie scolaire : ambitions exigeantes, difficultés de mise en œuvre. *Pratiques*, 183-184.  
En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.7011>
- Delcambre I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracie pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Delcambre I. (2016). Pour une didactique des disciplines universitaires ? *Diptyque*, 33, 213-222.
- Delcambre I. (2018). Littéracies universitaires et mémoires professionnels. *Questions Vives*, 30. En ligne : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3072>
- Delcambre I. & Donahue C. (2012). Academic Writing Activity: Student Writing in Transition. In M. Castello & C. Donahue (eds). *University Writing. Selves and Texts in Academic Societies*, Series: Studies in Writing, 24, Bingley, Emerald, 129-149.
- Delcambre I. & Jovenet A.-M. (eds) (2002). *Lire-écrire dans le supérieur*. *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 29, Lille, Université Lille 3.
- Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42. [https://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2010\\_3\\_Delcambre\\_Lahanier.pdf](https://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf)
- Delcambre I. & Lahanier-Reuter D. (2012). Difficultés de l'écriture académique en Sciences humaines et perception de l'accompagnement : analyse de discours d'étudiants. *Diptyque*, 24, 37-61.
- Delcambre I. & Pollet M.-C. (2014). Présentation – Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages. *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 53, 3-8.
- Delhay C. (2017). Le commentaire stylistique du CAPES : un exercice académique au service des compétences en littéracie ? *Lidil*, 56. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.4794>

- Denizot N. (2016). La notion de « genre » dans les recherches en didactique du français entre 1990 et 2013. In G. Sales Cordeiro & D. Vrydaghs (eds). *Statuts des genres en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur. En ligne : <http://books.openedition.org/pun/6152>
- Derrida J. (1968). La pharmacie de Platon. *Tel Quel*, 32-33. En ligne : <http://laboratoirefig.fr/wp-content/uploads/2016/04/DERRIDA3-La-pharmacie-de-Platon-1968.pdf>
- Desoutter C. & Mellet C. (eds) (2013). *Le discours rapporté : approches linguistiques et perspectives didactiques*. Berne, Peter Lang, 181-196.
- Diehl V.A. (2004). Access to Affordances, Development of Situation Models, and Identification of Procedural Text Problems. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 47, 54-64.
- D'Ottavi G. & Testenoire P.-Y. (2018). Les notes d'auditeurs : un nouvel objet pour la linguistique et son histoire. *Langages*, 209, 5-18. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langages-2018-1-page-5.htm>
- Dolignier C. (2016). Plagiat, copie et reformulation paraphrastique dans l'écriture longue du mémoire de master. *Mélanges CRAPEL*, 37, 129-141. En ligne <http://www.atilf.fr/spip.php?article4088>
- Dolignier C. (2019). *Plagiat et auctorisation dans l'écriture du mémoire de master en formation d'enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis.
- Dolz J. & Plane S. (eds) (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques*. Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Dolz J. & Gagnon R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Donahue C. (2002). L'écrit scolaire comme acte de négociation : l'institution scolaire et les mouvements textuels des scripteurs individuels. *Pratiques*, 115-116, 61-72.
- Donahue C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France eFrances-Unis*. Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Donahue C. (2012). L'écrit universitaire et l'accompagnement 'efficace' : théories, pratiques et contextes états-uniens. *Diptyque*, 24, 163-178.
- Doquet C. (2010). *Une entrée linguistique dans l'écriture. Parcours de manuscrits, analyse de brouillons*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Nancy 2.
- Doquet C. (2011). *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Doquet C. (2012). La norme et l'usage. Linguistique et didactique de l'écriture à l'école primaire. *Repères*, 46, 5-109. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.92>

- Doquet C. (2013). Dépasser l'impossible alliance : quelles interactions entre production écrite et maîtrise de la langue ? *Le français aujourd'hui*, 181, 119-130. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0119>
- Doquet C. (2021). Peut-on dire sans emprunter ? Réflexions sur l'emprunt comme constitutif de l'énonciation. *Recherches*, 75, 8-19.
- Doquet C. & David J. (eds) (2018). *Collecter, interpréter, enseigner autrement l'écriture. Analyse linguistique des écrits d'élèves. Repères*, 58. Lyon, ENS-Ifé.
- Doquet C. & Pilorgé J.-L. (2020). La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative. *Repères*, 62, 11-213. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.3274>
- Doquet C. & Ponton C. (eds) (2021). *Écrire de l'école à l'université : corpus, traitements, analyses outillées. Langue française*, 211. Paris, Larousse.
- Dubois J. (dir.) (1972). *Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur, Langue française*, 14. Paris, Larousse.
- Duchesne J. & Piron S. (2016). Écrits universitaires et orthographe grammaticale. *Linx*, 72, 73-94.
- Dufays J.-L. & Thyron F. (eds) (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain, Presses Universitaires de Louvain.
- Dujin A., Gefen A. (2021). Politiques de la littérature. *Esprit*, 476. En ligne : <https://esprit.presse.fr/article/anne-dujin-et-alexandre-gefen/politiques-de-la-litterature-43445>
- Dürrenmatt J. (2020). La phrase à l'heure de l'enseignement, 19<sup>ème</sup> siècle. In G. Siouffi (ed.). *Une histoire de la phrase française. Des Serments de Strasbourg aux écritures numériques*. Arles, Actes Sud, 177-218.
- Duru-Bellat M. & Kieffer A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-population-2008-1-page-123.htm>
- Duvin-Parmentier B., Noyes-Rocaché M. & Garcia-Debanc C. (2021). L'évaluation des écrits dans tous ses états de vulgarisation. *Repères*, 63. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.4164>
- Dysthe O. (2002) Professors as mediators of academic text cultures: an interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 493-544.
- El Gousairi A. (2018). Le discours universitaire de recherche en Didactique du Français : enjeux et problèmes spécifiques. *Revue de la Faculté des Sciences de L'Éducation, ATTADRISS*, 9-10, 11-195.

- En ligne : [http://search.shamaa.org/PDF/Articles/MRAjms/AjmsNo9-10Y2018/ajms\\_2018-n9-10\\_171-195\\_fre.pdf](http://search.shamaa.org/PDF/Articles/MRAjms/AjmsNo9-10Y2018/ajms_2018-n9-10_171-195_fre.pdf)
- Elalouf A. (2012) La notion de “grammaire seconde” : tentative de reconstruction épistémologique. *Actes du CMLF 2012, 3ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, EDP sciences. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100328>
- Elalouf A. (2017). *Histoire de la première nomenclature grammaticale officielle en France (janvier 1905 - avril 1911)*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Sorbonne Paris cité.
- Elalouf M.-L. (1995). Les stratégies de réécriture varient-elles selon le degré de maîtrise de la reprise anaphorique ? *Linx*, HS-1, 291-302.  
En ligne : <https://doi.org/10.3406/linx.1995.1356>
- Elalouf M.-L. (1996). La maîtrise de la reprise anaphorique au lycée. *Linx*, 8, 71-90. En ligne : <https://doi.org/10.4000/linx.1149>
- Elalouf M.-L. (2014). La notion de phrase de base dans la pratique des enseignants français : choix terminologiques et enjeux théoriques. *Repères*, 49, 33-56.
- Elalouf M.-L. (2016). L’analyse linguistique des textes d’élèves au travers des annotations, 1982-2014. *Pratiques*, 169-170. En ligne : <http://pratiques.revues.org/3150>
- Elalouf M.-L. & Boré C. (2007). Construction et exploitation de corpus d’écrits scolaires. *Revue française de linguistique appliquée*, 12, 53-70. En ligne : [10.3917/rfla.121.0053](https://doi.org/10.3917/rfla.121.0053)
- Elalouf M.-L., Beaumanoir-Secq M., Bornaz S. & Fort P.-L. (2012). Enjeux de la constitution de corpus dans les écrits professionnels et de recherche du master “éducation et formation” : le cas de la didactique du français. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (eds). *Les didactiques en question*. Bruxelles, De Boeck, 382-403.
- Étienne R. (2008). « Professionnalisation », « formation à et par la recherche ». *Recherche et formation*, 9, 121-132.  
En ligne : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/659>
- Fabiani J.-L. (2012). Du chaos des disciplines à la fin de l’ordre disciplinaire ? *Pratiques*, 153-154. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1969>
- Fabre C. (1990). *Les brouillons d’écoliers ou l’entrée dans l’écriture*. Grenoble, Ceditel.
- Fabre C. (2002). *Réécrire à l’école et au collège*. Paris, ESF.
- Fabre-Cols C. (2004). Les brouillons et l’école : ce qu’a changé la critique génétique. *Le français aujourd’hui*, 144, 18-24. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0018>
- Fabre C. & Lecolle M. (2009). S’appropriation des instruments d’observation de la langue pour élaborer des recherches : le *TLFi* et *Frantext* pour des étudiants de linguistique. *Pratiques*, 143-144, 139-152.

- Fabre D. (ed.) (1994). *Écritures ordinaires*, Paris, POL/Bibliothèque publique d'information du Centre George-Pompidou.  
Introduction en ligne : <http://www.pol-editeur.com/pdf/171.pdf>
- Fairon C., Klein J.R. & Paumier S. (2006). *Le langage sms. Étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête « Faites don de vos sms à la science »*. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Favart M. & Passerault J.-M. (2000). Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. *Enfance*, 2, 187-205.
- Favriaud M. (2004). Quelques éléments d'une théorie de la ponctuation blanche par la poésie contemporaine. *L'Information grammaticale*, 102, 18-23.
- Favriaud M. (2011). Approches nouvelles de la ponctuation, diachroniques et synchroniques. *Langue française*, 172, 3-18.  
En ligne : <https://doi.org/10.3917/lf.172.0003>
- Fayol M. (1981). *L'organisation du récit écrit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans*. Thèse de Doctorat d'État de l'Université de Bordeaux II, France.
- Fayol M. (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension. *Langue française*, 81, 21-39.
- Fenoglio I. (ed.) (2003). *Écritures en acte et genèse du texte. Langage et Société*, 103. Paris, Éditions de la MSH.
- Fenoglio I. & Adam J.-M. (eds) (2009). *Génétique de la production écrite et linguistique. Modèles linguistiques*, 59. Toulon, Université de Toulon.  
En ligne : <https://doi.org/10.4000/ml.143>
- Fenoglio I. & Boucheron-Pétillon S. (eds) (2002). *Processus d'écriture et marques linguistiques. Langages*, 147. Paris, Larousse.
- Fenoglio I. & Chanquoy L. (eds) (2007). *Avant le texte. Les traces de l'élaboration textuelle. Langue française*, 155. Paris, Larousse.
- Ferrari A. & Lala L. (2011). Les emplois de la virgule en italien contemporain. De la perspective phono-syntaxique à la perspective textuelle. *Langue française*, 172, 53-68.  
<https://doi.org/10.3917/lf.172.0053>
- Fijalkow J. & Vogler J. (2000). Vous avez dit "littéracie" ? In V. Leclercq & J. Vogle (eds). *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris, L'Harmattan, 43-57.
- Fintz C. (ed.) (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan.
- Fløttum K. (2007). *Language and Discipline Perspectives on Academic Discourse*. Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.

- Flower L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41-1, 19-37. En ligne : [10.2307/376357](https://doi.org/10.2307/376357)
- Foucault M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard.
- Fournier J.-M. (ed.) (2000). *La rédaction au collège. Pratiques, normes, représentations*. Paris, INRP.
- Fournier J.-M. & Raby V. (2008). Faire une histoire de la grammaire française aujourd'hui : faits, hypothèses, propositions. *Congrès Mondial de Linguistique Française, CMLF8*, EDP Sciences, 957-969. En ligne : <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08269.pdf>
- Fraenkel B. & Mbodj-Pouye A. (eds) (2010). *New Literacy Studies : un courant majeur sur l'écrit. Langage & société*, 133. Paris, Éditions de la MSH.
- Fraenkel B. & Mbodj-Pouye A. (2010). Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage & société*, 133, 7-24.
- François F. (1980). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. *Langages*, 59, 25-52.
- Frei H. [1929] (2011). *La grammaire des fautes*. Rennes, Ennoïa.
- Freire P. (1985). Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1), 15-21.
- Frier C. (1989). *Illettrisme et communication : approche sémiotique des problèmes d'acculturation à l'écrit*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble 3.
- Frier C. (2015). Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires. In F. Boch & C. Frier (eds). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble, Ellug, 25-52.
- Fuchs C. (2014). Les éléments initiaux dans les énoncés à sujet inversé : une étude sur corpus. *Corpus*, 13, 61-78.
- Gadet F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris, Armand Colin.
- Gadet F. (2003). *La variation sociale en français*. Paris, Ophrys.
- Gadet F. & Guérin E. (2008). Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162(3), 21-27.  
En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.162.0021>
- Gadet F. & Pêcheux M. (1981). *La langue introuvable*. Paris, Maspéro.
- Gagnon O. (1998). *Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Gagnon O. (2015). Travailler la cohérence du texte. In F. Boch & C. Frier (eds). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble, UGA Editions. Chapitre 3, 111-149.

- Ganascia J., Fenoglio I. & Lebrave J. (2004). Manuscrits, genèse et documents numérisés : EDITE: une étude informatisée du travail de l'écrivain. *Document numérique*, 8, 91-110. En ligne : <https://doi.org/10.3166/dn.8.4.91-110>
- Ganier F. (2011). Réviser un texte procédural en manipulant un dispositif : implications sur l'élaboration de différents niveaux de représentation et sur la qualité du texte produit. *Le travail humain*, 74, 225-251. En ligne : <https://doi.org/10.3917/th.743.0225>
- Ganier F. (2016). Écrire pour transmettre des connaissances procédurales : le cas des documents techniques procéduraux. *Pratiques*, 171-172. En ligne : [10.4000/pratiques.3168](https://doi.org/10.4000/pratiques.3168)
- Ganier F. & Pétilion S. (2011). Réviser un texte procédural en manipulant un dispositif : implications sur l'élaboration de différents niveaux de représentation et sur la qualité du texte produit. *Le Travail humain*, 74 (3), 225-251.
- Garcia-Debanc C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
- Garcia-Debanc C. (1993). Enseignement de la langue et production d'écrits. *Pratiques*, 77, 3-23. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1993.1681>
- Garcia-Debanc C. (eds) (2001). *Les discours procéduraux. Langages*, 141. Paris, Larousse.
- Garcia-Debanc C. (2010). Segmentation, connexion et indexation dans des productions écrites d'élèves de 9 à 13 ans de deux genres textuels. *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 5-81.
- Garcia-Debanc C. (2018a). Ajout et résolution de problèmes de cohésion textuelle : analyses linguistiques de textes d'élèves et présentation de différents dispositifs de travail pour enseigner l'ajout au cycle 3. *Repères*, 57, 185-208. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.1572>
- Garcia-Debanc C. (2018b) Comment évaluer les écrits et les écrits de travail ? *Conférence de consensus CNETCO, notes des experts*. En ligne : [https://www.cnetco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits\\_note\\_Garcia-Debanc.pdf](https://www.cnetco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Garcia-Debanc.pdf)
- Garcia-Debanc C. & Bonnemaïson K. (2014). La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés. *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française, SHS Web of Conferences*, 8, 961-976. En ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801349>
- Garcia-Debanc C. & Fayol M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115-116, 37-50. En ligne : [10.3406/prati.2002.1967](https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967)



- Garcia-Debanc C. & Grandaty M. (2001). Incidence des variations de la mise en forme textuelle sur la compréhension et la mémorisation de textes procéduraux (règles de jeux) par des enfants de 8 à 12 ans. *Langages*, 141, 92-104.
- Garnier S. & Savage A. (2011). *Rédiger un texte académique en français*. Paris, Orphrys.
- Gautier A. (2010). Syntaxe et ponctuation en conflit. Le point est-il une limite de la rection ? *Travaux de linguistique*, 60(1), 91-107. En ligne : <https://doi.org/10.3917/tl.060.0091>
- Gee J.P. (1989). What is Literacy? *Journal of Education*, 171(1), 18-25.
- Gee J.P. (1992). *The social mind. Language, ideology, and social practice*. New York, Bergin & Garvey. En ligne : [10.18848/978-1-61229-369-1/CGP](https://doi.org/10.18848/978-1-61229-369-1/CGP)
- Gefen A. (2021). *L'idée de littérature : de l'art pour l'art aux écritures d'intervention*. Paris, Éditions Corti.
- Gentil G. (2019a). D'une langue à l'autre : pour une didactique plurilingue et translangagière de l'écrit. *The Canadian Modern Language Review*, 75 (1), 65-83.
- Gentil G. (2019b). Translanguaging and multilingual academic literacies: How do we translate these into French? Pour en faire quoi ? (et pourquoi s'en faire ?). *Cahiers de l'ILOB*, 10, 3-41.  
En ligne : <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3831/3774>
- Gerlaud B. (2016). La phrase : entité insaisissable au lycée ? *Lidil*, 54. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.4091>
- Gettliffe N. (2018). Accompagner l'acculturation aux écrits universitaires : les cours de méthodologie du travail universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). En ligne : <https://doi.org/10.4000/ripes.1267>
- Glorieux C. (2018a). La communication scientifique aux pairs : un oral saturé d'écrits. *Action didactique*, 1, 111-129. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Glorieux.pdf>.
- Glorieux C. (2018b). L'« insécurité littéracique » des doctorants. *Language and Literacy* 20(1), 89-106. En ligne : <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/download/29383/21383>
- Goigoux R. (ed.) (2016). *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire. Rapport de la recherche* (Projet LireÉcrireCP, Institut Français de l'Éducation). En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Gombert E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Gombert J.-E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères*, 3, 143-156.

- Goody J. [1977] (1978). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Éditions de Minuit.
- Goody J. (2006). La littératie, un chantier toujours ouvert. Entretien avec Jack Goody. *Pratiques*, 131-132, 69-75. En ligne : [10.3406/prati.2006.2116](http://10.3406/prati.2006.2116)
- Goody J. [2000] (2007), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris, La Dispute.
- Granger S. (2008). Learner corpora. In A. Lüdeling & M. Kytö (eds). *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Berlin & New York, Walter de Gruyter. Volume 1, 259-275.
- Granger S., Hung J. & Petch-Tyson S. (eds) (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Amsterdam, John Benjamins.
- Grégoire P. (2021). L'utilisation d'un outil numérique d'aide à la révision et à la correction à la fin du secondaire : effets sur la qualité de l'écriture. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(3), 788-814.  
En ligne : <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4809>
- Grésillon A. (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Grossmann F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.
- Grossmann F. (2002). Les modes de référence à autrui chez les experts : l'exemple de la Revue Langages. *Faits de Langue*, 19, 225-262.
- Guérin E. (2015). *Observer, décrire, ... enseigner, le français "langue vivante"*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Poitiers.
- Habert B. (2000). Des corpus représentatifs : de quoi, pour quoi, comment ? In M. Bilger (ed.). *Linguistique sur corpus. Études et réflexions*. Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, 11-58. En ligne : [http://icar.cnrs.fr/ecole\\_thematique/idocora/documents/Habert\\_des\\_corpus\\_representatifs.pdf](http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/idocora/documents/Habert_des_corpus_representatifs.pdf)
- Habert B. (2005). Portrait de linguiste(s) à l'instrument. *Texto!*, X, 4. En ligne : [http://www.revue-texto.net/Corpus/Publications/Habert/Habert\\_Portrait.html](http://www.revue-texto.net/Corpus/Publications/Habert/Habert_Portrait.html)
- Harris J. (1989). The Idea of Community in the Study of Writing. *College Composition and Communication*, 40(1), 11-22.
- Harris R. (1993). *Sémiologie de l'écriture*. Paris, CNRS éditions.
- Hatier S. (2016). *Identification et analyse linguistique du lexique scientifique transdisciplinaire. Approche outillée sur un corpus d'articles de recherche en SHS*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.
- Hayes R. & Flower L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E. R. Steinberg (eds). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 3-30.

- Hébert M. & Lépine M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Herman T. (2015). Gérer la modalité épistémique et le hedging : analyse comparée d'examens écrits en Lettres et en Sciences humaines. *Linx*, 72, 151-168. En ligne : <https://doi.org/10.4000/linx.1641>
- Heurley L. & Ganier F. (2002). La production des textes techniques écrits. In M. Fayol (ed.). *Traité de sciences cognitives : la production du langage*. Paris, Hermès, 227-247.
- Heurley L. & Ganier F. (2006). L'utilisation des textes procéduraux : lecture, compréhension et exécution d'instructions écrites. *Intellectica*, 44(2), 45-62.
- Hofstetter R. (2005). La « professionnalisation » des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 71-89.
- Horner B. (2013). Ideologies of Literacy, 'Academic Literacies' and Composition Studies. *Literacy in Composition Studies* 1 (1), 1-9.
- Hyland K. (1998). *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam, John Benjamins.
- Hyland K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Hyland K. (2011). Academic Discourse. In K. Hyland & B. Paltridge (eds). *Continuum companion to discourse analysis*. London, Continuum, 171-184.
- Hyland K. (2014). English for Academic Purposes. In C. Leung & B. Street (eds). *The Routledge Companion to English Studies*. London, Routledge, 392-404. En ligne : [https://www.academia.edu/22895101/English\\_for\\_Academic\\_Purposes](https://www.academia.edu/22895101/English_for_Academic_Purposes)
- Hymes D. (1974). *Foundations in sociolinguistics; an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Ivanič R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Jacobi D., Schiele B. & Cyr M.-F. (1990). La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle [note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 91, 81-111.
- Jacques M.-P. (2017). *La dynamique du texte, corpus, outils, analyses*. Dossier d'Habilitation à diriger des recherches, Université Grenoble Alpes. En ligne : <tel:01707163>
- Jacques M.-P. & Tutin A. (2018). *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. Londres, ISTE Editions.
- Jaffré J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. In D. Ducard, R. Honvault & J.-P. Jaffré (eds). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, Nathan, 94-158.

- Jaffré J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré de Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (eds). *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan, 21-41.
- Jarno El Hilali G. (2014). Un dispositif d'enseignement de la ponctuation pour apprendre à mieux écrire. *Le français aujourd'hui*, 187, 101-113.  
En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0101>
- Jarno El Hilali G., Nadeau M. & Fisher C. (2019). L'effet des dictées métacognitives- interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction. *Repères*, 60, 45-63. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.2291>
- Jaubert M. (2007). *Langage et construction de savoirs à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert M. & Rebière M. (2004). Quelques fonctions de l'activité langagière en français. *Actes du 9<sup>ème</sup> colloque de l'AIRDF*. Québec, 26-28 aout. En ligne : [http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Symposium\\_Bernie/Jaubert-Rebiere.pdf](http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Symposium_Bernie/Jaubert-Rebiere.pdf)
- Jaubert M. & Rebière M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques*, 189-190. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>
- Jaubert M. Rebière M. & Bernié J.-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les cahiers Théodile*, 4, 51-80.
- Jeandillou J.-F. (1999). Jacques Anis. *Texte et Ordinateur. L'écriture réinventée ? Linx*, 40. En ligne : <http://journals.openedition.org/linx/800>
- Jobert G. & Revuz C. (1990). Écrire, l'expérience est un capital. *Études de communication*, 11. En ligne : <https://doi.org/10.4000/edc.2812>
- Johns T. (1997). Contexts: the background, development and trialling of a concordance-based CALL program. In A. Wichmann, S. Fligelston, A. McEnery & G. Knowles (eds). *Teaching and language corpora*. Harlow, Longman, 100-115.
- Joigneaux C. (2019). La littératie, entre cognitivisme et culturalisme. *Pratiques*, 183-184. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.7042>
- Jolibert J. (2007). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris, Hachette Éducation
- Kavanagh E., Marcoux C., Paré I. & Roy R.-L. (2015). *Étude de la qualité de la langue dans six quotidiens québécois publiés de 2010 à 2013*. Québec, Conseil supérieur de la langue française.  
En ligne : <https://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf330/f330.pdf>
- Kellogg R. T. (2006). Professional writing expertise. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (eds). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York, Cambridge University Press, 389-402.

- Kellogg R. T. (2008). Training writing skills. A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26. En ligne : <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kervyn B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques*, 189-190.  
En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/10259>
- Klinkenberg J.-M. (2001). La conception essentialiste du français et ses conséquences : réflexions polémiques. *Revue belge de philologie et d'Histoire*, 79(3), 805-824.
- Klinkenberg J.-M. (2018). *Entre langue et espace. Qu'est-ce que l'écriture ?* Bruxelles, Palais des Académies.
- Klinkenberg J.-M. (2020). Pour une grammaire générale de la relation texte-image. *Pratiques*, 185-186. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.8436>
- Klinkenberg J.-M. & Polis S. (2018). De la scripturologie, *Signata*, 9. En ligne : <https://doi.org/10.4000/signata.1891>
- Klock-Fontanille I. (2014). Penser l'écriture : corps, supports et pratiques. *Communication & langages*, 182, 29-43. En ligne : <https://doi.org/10.3917/comla.182.0029>
- Koch P. & Oesterreicher W. (2001). Langage oral et langage écrit. In G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (eds). *Lexikon der romanistischen Linguistik*. Tübingue, Max Niemeyer Verlag, 584-627.
- Labov W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, Editions de Minuit.
- Laflamme C. (2009). *Les modifications lexicales apportées par les réviseurs professionnels dans leur tâche de révision : du problème à la solution*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Lafontaine L., Emery-Bruneau J. & Guay A. (2015). Dispositifs didactiques en littérature universitaire : le cas du Centre d'aide en français écrit à l'Université du Québec en Outaouais. *Linx*, 72. En ligne : <https://doi.org/10.4000/linx.1590>
- Lafont-Terranova J. (2009). *Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur, Presses universitaires de Namur.
- Lafont-Terranova J. (2014). *La construction du sujet-écrivain : approches linguistiques et didactiques*, Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université d'Orléans. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-02094612/document>
- Lafont-Terranova J. & Niwese M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques*, 153-154, 115-128. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1959>
- Lafont-Terranova J. & Niwese M. (2015). L'apport de la génétique textuelle dans une expérience de formation à l'écriture de recherche. In C. Beaudet & V. Rey-Lafay (eds). *Écritures expertes en questions*. Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence.

- Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Lahire B. [1999] (2005). *L'invention de l'« illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris, Éditions La Découverte.
- Lahire B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Lahire B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- Lahmar R. (2019). *Ponctuation et ambiguïté dans les écrits des étudiants. (Cas des étudiants de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année Licence de français, Université Ibn khaldoun de Tiaret)*. Thèse de doctorat en Langue française option didactique, Université Ahmed Benhmed-Oran 2.
- Laks B. (2005). La liaison et l'illusion. *Langages*, 158, 101-125. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lang.158.0101>
- Landragin F., Poibeau T. & Victorri B. (2012). ANALEC: a New Tool for the Dynamic Annotation of Textual Data. *International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)*, 357-362.
- Lang É. (2019). *L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Thèse, Université de Strasbourg. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03018108/document>
- Lang É. & Meyer J.-P. (2018). Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs. In J. André, O. Bertrand & I. Schaffner (eds). *Le français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage*. Paris, Éditions de l'École polytechnique, 263-278.
- Larrivée P. & Guryev A. (2021). Variantes formelles de l'interrogation. Présentation. *Langue française*, 212, 9-24. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lf.212.0009>
- Latour B. (2006). Les « vues » de l'esprit. Une anthropologie des sciences et des techniques. In M. Akrich, M. Callon & B. Latour (eds). *Sociologie de la traduction*. Paris, Presses de l'École des mines de Paris, 33-70.
- Lave J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (eds). *Perspectives on socially shared cognition*. American Psychological Association, 63-82.
- Le Levier H. & Brissaud C. (2020). Marquer le nombre du nom et de l'adjectif : une difficulté persistante dans deux corpus de dictées d'élèves avancés. *7<sup>ème</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française*, 78. En ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807012>

- Le Levier H., Brissaud, C. & Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, 177-178. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/4464>
- Lea M.R. (2005). "Communities of Practice" in Higher Education : useful heuristic or educational model ? In D. Barton & K. Tusting (eds). *Beyond Communities of Practice : Language, Power and Social Context*. Cambridge, Cambridge University Press, 180-197.
- Lea M.R. & Stierer B. (2009). Lecturers' everyday writing as professional practice in the university as workplace: new insights into academic identities. *Studies in Higher Education*, 34(4), 417-428.
- Lea M.R. & Street B. (1998). Student writing in higher education : An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lea M.R. & Street B. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377.
- Leblay C. & Caporossi G. (eds) (2014). *Temps de l'écriture. Enregistrements et représentations*. Louvain-La-Neuve, Academia-L'Harmattan.
- Lecavalier J. (2015). La révision-correction au moyen d'Antidote : un problème d'outil ou de méthode ? *Correspondance*, 21(1).  
En ligne : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/?volume-part=no-1-octobre-2015>
- Leclercq D. (ed.) (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet MOHICAN mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles*. Liège, Les Éditions de l'Université de Liège.
- Leclercq V. (2014). La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffuse ? *Spirale, Revue de Recherche en Éducation*, 53, 99-109.
- Lefebvre J. (2011). L'appel-renvoi de note comme observatoire de l'interpénétration des ponctuations blanche et noire. *Langue française*, 172, 69-82.
- Lefevre F. & Rossi-Gensane N. (2017). Les interrogatives indirectes en discours informel oral. *Langue française*, 196, 51-74. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lf.196.0051>
- Lefrançois P. (2004). Stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants à l'université. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispail (eds). *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan, 233-244.
- Lefrançois P. & Brissaud C. (2015). Les exigences linguistiques de quelques systèmes scolaires : une comparaison internationale. *Mesure et Evaluation en Education*, 38 (3), 123-151.
- Léglise I. (2000). Quand les linguistes interviennent : écueils et enjeux. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, IV, 5-13. En ligne : <https://halshs.archives->

[ouvertes.fr/file/index/docid/162421/filename/leglise-2000-linguistes-interviennent.pdf](https://www.ouvertes.fr/file/index/docid/162421/filename/leglise-2000-linguistes-interviennent.pdf)

- Legros G. (2006). Un socle de compétences orthographiques pour l'enseignement supérieur ? In J.-J. Didier, O. Hambursin & M. Seron (eds). *Le français m'a tuer* ». *Actes du colloque L'orthographe française à l'épreuve du supérieur*. Louvain, UCL-Presses universitaires de Louvain, 69-80.
- Lejeune P. (1989). *Cher cahier*. Paris, Gallimard.
- Lemaître B. (1995). La ponctuation : un savoir enseignable ? enseigné ? *Spirale, Revue de Recherche en Éducation*, 15, 161-195.
- Lépine F. (1995). Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994). *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), 17-36.
- Lillis T. (2001). *Student writing. Access, regulation and desire*. London, Routledge.
- Lillis T. (2021). Writing as a critical moment in professional discourse. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 15(3), 334–363.  
En ligne : <https://doi.org/10.1558/jalpp.21055>
- Lillis T. & Scott M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Lillis T. & Tuck J. (2016). Academic Literacies: a critical lens on writing and reading in the academy. In K. Hyland & P. Shaw (eds). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. London, Routledge, 30-43.
- Loffler-Laurian A.-M. (1984). Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction. *Langue française*, 64, 109-125.
- Loffler-Laurian A.-M. (ed.) (1993). *Les discours scientifiques. Études de linguistique Appliquée*, 51. Paris, Klincksieck.
- Longrée D. & Mellet S. (2013). Le motif : une unité phraséologique englobante ? Étendre le champ de la phraséologie de la langue au discours. *Langages*, 189, 65-79. En ligne : [10.3917/lang.189.0065](https://doi.org/10.3917/lang.189.0065)
- Lucci V. & Millet A. (eds) (1994). *L'Orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris, Honoré Champion.
- Luke A. (2014) Defining critical literacy. In J. Avila & J. Zacher Pandya (eds). *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts*. Routledge, United States of America, 19-31. En ligne : <https://eprints.qut.edu.au/54875/26/54875.pdf>
- Lundquist L. (2008). *Navigating in Foreign Language Texts*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Lundquist L. (2013). *Lire un texte académique en français*. Paris, Ophrys.



- Lundquist L., Minel J. & Couto J. (2006). NaviLire, Teaching French by Navigating in Texts. *Information Processing and Management of Uncertainty in Knowledge-based Systems*, France, 1093-1099. En ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00097849/en>
- Mahrer R. (2014). Écrire et parler. Quelques préalables théoriques. *Genesis*, 39. En ligne : <https://doi.org/10.4000/genesis.1371>
- Mahrer R. (2017). *Phonographie. La représentation écrite de l'oral en français*. Berlin, De Gruyter.
- Mahrer R. (2019). Georgeta Cislaru et Thierry Olive, *Le Processus de textualisation. Analyse des unités linguistiques de performance écrite*, *Genesis*, 49. En ligne : <https://doi.org/10.4000/genesis.4371>
- Maingueneau D. (1992). Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours. *Langages*, 105, 114-125. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1992\\_num\\_26\\_105\\_1628](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1992_num_26_105_1628)
- Maingueneau D. (1995). Les analyses du discours en France. *Langages*, 117. Paris, Larousse. En ligne : [https://www.persee.fr/issue/lgge\\_0458-726x\\_1995\\_num\\_29\\_117](https://www.persee.fr/issue/lgge_0458-726x_1995_num_29_117)
- Maingueneau D. (2012). Que cherchent les analystes du discours ? *Argumentation et analyse du discours*, 9. En ligne : <http://aad.revues.org/1354>
- Mangiante J.-M. & Parpette C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Marcellesi C., Romian H. & Treignier J. (1985). Vers des pratiques pédagogiques plurinormalistes. *Repères*, 67, 1-2.
- Marin B. & Morin M.-F. (eds) (2015). *Littéracies scolaires. Le français aujourd'hui*, 190. Paris, Armand Colin.
- Masseron C. (2013). Enquête (en contexte scolaire) sur l'interprétation de quelques expressions : le raisonnement lexical entre figement et analogie. *Pratiques*, 159-160, 204-227. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/2908>
- Matthey M. (2003). Micro et macrosyntaxe : chimères de linguistes ou notions utiles pour la didactique ? *Le français aujourd'hui*, 141, 52-58. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.141.0052>
- Mauger G. & Poliak C. (1998). Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123, 3-24.
- Mauroux F. (2018). Compétences métalinguistiques et écriture. *Ressources*, 19. INSPE, Université de Nantes. En ligne : <https://inspe.univ-nantes.fr/recherche-innovation/nos-publications/competences-metalinguistiques-et-ecriture-2248097.kjsp>
- Mayaffre D. (2002). Les corpus réflexifs : entre architextualité et hypertextualité. *Corpus*, 1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/corpus.11>

- Mayaffre D. (2007). L'analyse de données textuelles aujourd'hui : du corpus comme une urne au corpus comme un plan. Retour sur les travaux actuels de topographie/topologie textuelle. In S. Mellet & A. Salem (eds). *Lexicometrica*, numéro spécial. En ligne : <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/numspeciaux/special9.htm>
- McCarthy L. P. (1987). A stranger in strange lands. A college student writing across the curriculum. *Research in the Teaching of English*, 233-265.
- Mckenna S. (2010). Cracking the code of academic literacy: An ideological task. In C. Hutchings C. & J. Garraway (eds). *Beyond the university gates: Provision of Extended Curriculum Programmes in South Africa*. Grahamstown, Rhodes University, 8-15. En ligne : [https://www.cput.ac.za/storage/services/fundani/beyond\\_the\\_university\\_gates.pdf](https://www.cput.ac.za/storage/services/fundani/beyond_the_university_gates.pdf)
- Mel'čuk I., Clas A. & Polguère A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve, Duculot.
- Messier G. & Lafontaine L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges Crapel : Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, 37(1), 35-57.
- Messier G., Villeneuve-Lapointe M., Guay A. & Lafontaine L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, 18(2), 79-112. En ligne : <https://doi.org/10.20360/G2X60X>
- Moëlo H. (2004). L'ordinaire et le littéraire. *Les Actes de Lecture*, 85, 34-41. En ligne : [https://www.lecture.org/revues\\_livres/actes\\_lectures/AL/AL85/page34.PDF](https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL85/page34.PDF)
- Mojahid M. (2013). *Modélisation de l'architecture textuelle : apport à (et de) la présentation, l'interaction, et l'accessibilité en situation normale et dégradée*. Dossier d'Habilitation à diriger des recherches, Toulouse, Université Paul Sabatier.
- Mojahid M., Bou Issa Y., Oriola B. & Vigouroux N. (2011). Un modèle d'architecture de pages web pour une accessibilité augmentée destinée aux non-voyants. *Colloque International sur le Document Électronique*, Maroc.
- Molinié M. & Moore D. (2012). Les littératies : une *Notion en Questions* en didactique des langues (NeQ), *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2). En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2757>
- Monballin M. (2005). Quelques réflexions sur les compétences rédactionnelles des élèves au seuil du 3<sup>e</sup> degré. *Français 2000*, 194-195, 36-45.
- Monballin M. & Legros G. (2001). La maîtrise langagière à l'entrée des études universitaires : mythes, constats et essais d'intervention. *Correspondance*, 6(4). En ligne : [https://correspo.ccdmd.qc.ca/site\\_original/Corr6-4/Mythes.html](https://correspo.ccdmd.qc.ca/site_original/Corr6-4/Mythes.html)

- Mondada L. (2005). *Chercheurs en interaction : comment émergent les savoirs*. Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Narjoux C. (2014). *La ponctuation : règles, exercices et corrigés*. Bruxelles, De Boeck.
- Neveu F. (2006). Introduction. *Syntaxe et Sémantique*, 7, 9-12.  
En ligne : <https://doi.org/10.3917/ss.007.0009>
- Neveu F. (2015). « Anomalies » syntaxiques aux avant-postes de l'énoncé. *Pratiques*, 167-168. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2661>
- Neveu F. & Lauwers P. (2007). La notion de « tradition grammaticale » et son usage en linguistique française. *Langages*, 167, 7-26. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lang.167.0007>
- Niwese M., Lafont-Terranova J. & Jaubert M. (eds) (2019). *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Noailly M. (2002). L'ajout après un point n'est-il qu'un simple artifice graphique ? In J. Authier-Revuz & M.-C. Lala (eds). *Figures d'ajout. Phrase, texte, écriture*. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 133-145.
- Nølke H. (1994). *Linguistique modulaire : de la forme au sens*. Louvain/Paris, Peeters.
- Nollet J. (2015). *Les erreurs syntaxiques des élèves du secondaire au Québec : analyse de corpus*. Mémoire de master, Université de Montréal.
- Nonnon E. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères*, 45. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.132>
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. En ligne : <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) Publishing.  
En ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- Olive T., Passerault J.-M., Lebrave J.-L. & Le Bigot N. (2010). La dimension visuo-spatiale de la production de textes. Approche de psychologie cognitive et de critique génétique. *Langages*, 117, 33-59.
- Olson D. R. (1989). Literate thought. In D. M. Topping, D. C. Crowell & V. N. Kobayashi (eds). *Thinking across cultures: The Third International Conference on Thinking*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 95-107.
- Olson D. R. & Lejosne J.-C. (2006) Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques*, 131-132, 83-94.

- Painchaud G. (1992). « Littératie » et didactique de l'écrit en L2. *Études de linguistique appliquée*, 88, 55-66.
- Pallanti L. (2021). *Travailler les compétences rédactionnelles à l'ÉNEPS. Conception et mise en œuvre d'un système didactique expérimental*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Grenoble Alpes.
- Paolacci V. & Rossi-Gensane N. (2014). Ponctuation et écrits d'élèves. Une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement. *Le français aujourd'hui*, 187, 115-125. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0115>
- Paquay L. & Sirota R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche & Formation*, 36, 5-16.
- Paret M.-C. (1988). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 183-204. En ligne : <https://doi.org/10.7202/900594ar>
- Parpette C. & Mangiante J.-M. (eds) (2010). Faire des études supérieures en langue française. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 47. Paris, CLE International.
- Paveau M. (2010). Les formes graphiques de l'insécurité : l'exemple de l'accent circonflexe. *Le français aujourd'hui*, 170(3), 71-82. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.170.0071>
- Paveau M.-A. (2015). En naviguant en écrivant. Réflexions sur les textualités numériques. In J.-M. Adam (ed.). *Faire texte. Frontières textuelles et opérations de textualisation*. Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté. En ligne : <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01163507/document>.
- Paveau M.-A. (2016). Des discours et des liens. Hypertextualité, technodiscursivité, écrilecture. *Semen*, 42, 23-48.
- Paveau M.-A. (2020). Nouvelles propositions sur la linguistique populaire. Métadiscours militants et enfants-linguistes. In R. Leiser Baronas & M. I. Pagliarini (eds). *Linguística popular/Folk Linguistics. Práticas, proposições e polémicas*, Sao Carlos, Pontes Editores. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03328498/document>
- Paveau M.-A. & Achard-Bayle G. (eds) (2008). Linguistique populaire ? *Pratiques*, 139-140, Metz, Cresef. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1168>
- Pène S., Borzeix A. & Fraenkel, B. (eds) (2001). *Le langage dans les organisations*. Paris : L'Harmattan.
- Penloup M.-C. (1999). *L'écriture extra-scolaire des collégiens. Des constats aux propositions didactiques*. Paris, ESF.
- Penloup M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris, Didier.

- Penloup M.-C. (2002). Questions scolaires à l'écriture extrascolaire. *Pratiques*, 115-116, 195-203.
- Perrenoud P. (2001). Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau. In A.S Lobo & P. Feytor-Pinto (eds). *Professores de Português : Quem somos ? Quem podemos ser ?* Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 47-54. En ligne : [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_04.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_04.html)
- Péry-Woodley M.-P. (2001). Modes d'organisation et de signalisation dans des textes procéduraux. *Langages*, 141, 28-46.
- Pétillon S. (2011). Affectation de subjectivité : le point intempestif dans une configuration infrasyntagmatique. Le cas du syntagme nominal. *L'information grammaticale*, 130, 30-37.
- Petitjean A.-M. (2013). *La littérature sur le métier : Étude comparée des pratiques créatives d'écriture littéraire dans les universités, en France, aux États-Unis et au Québec*. Thèse de doctorat en Littérature Française et comparée, Université de Cergy.
- Petitjean A.-M. (2019). De l'atelier d'écriture à l'écriture créative : quand la comparaison internationale infléchit la perspective. In M. Niwese, J. Lafont-Terranova & M. Jaubert (eds). *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 253-267.
- Peytard J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques, *Langue française*, 6, 35-47.
- Peytard J., Jacobi D. & Petroff A. (eds) (1984). *Français technique et scientifique : reformulation, enseignement, Langue française*, 64, Paris, Larousse.
- Philippe G. (2013). *Le Rêve du style parfait*. Paris, Presses universitaires de France.
- Picron G. (2020). *Diagnostic détaillé et exhaustif des problèmes de langue rencontrés par les étudiants en fin de master universitaire. Analyse quantitative des rapports de langue*. Document de travail, Université de Louvain.
- Picron G. (2021). État des lieux des problèmes de langue rencontrés par les étudiants universitaires. In C. Scheepers (ed.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Bruxelles, De Boeck, chapitre 9, 157-172.
- Pierre R. (1994). Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In Y. Boyer & M. Lebrun (eds). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal, Éditions Logiques, 275-309.
- Pierre R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII, 121-137.  
En ligne : <https://doi.org/10.3917/rfla.081.0121>

- Pilorgé J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, 145/146, 85-103.
- Pincemin B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris IV Sorbonne. Chapitre VII, 415-427.
- Plane S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont-Terranova & D. Colin (eds). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Namur, Presses Universitaires de Namur, 33-54.
- Plane S. (2008). La place de l'écriture dans les mémoires des enseignants stagiaires français du secondaire : un révélateur des tensions internes au processus de formation. In J. Dolz & S. Plane (eds), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture*. Namur, Presses universitaires de Namur, 179-211.
- Plane S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement. *Repères*, 47, 171-196.
- Plane S. (2021). Une terminologie grammaticale à l'épreuve des problèmes de catégorisation. *Le français aujourd'hui*, 214, 25-33. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.214.0025>
- Plane S., Alamargot D. & Lebrave J. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177, 7-28. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lang.177.0007>
- Plane S., Olive T. & Alamargot D. (eds) (2010). *Traitement des contraintes de la production d'écrit : aspects linguistiques et psycholinguistiques*. *Langages*, 177. Paris, Larousse. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langages-2010-1.htm>
- Poliak C. F. (1993). Écritures populaires. Note de recherche. *Politix*, 24, p. 168-189. [https://www.persee.fr/docAsPDF/polix\\_0295-2319\\_1993\\_num\\_6\\_24\\_1594.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/polix_0295-2319_1993_num_6_24_1594.pdf)
- Pollet M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Pollet M.-C. (ed.) (2012). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. *Diptyque*, 24, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Pollet M.-C. (2012). Du perfectionnement en langue française au développement des compétences langagières : le chemin vers la contextualisation. *Diptyque*, 24, 5-18.
- Pollet M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires*. Namur, Presses universitaires de Namur.

- Pollet M.C. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une approche intégrée. In C. Scheepers (ed.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Bruxelles, De Boeck, chapitre 3.
- Pollet M.-C. & Boch F. (eds) (2002). *L'écrit dans l'enseignement supérieur*. Enjeux, 53-54, Namur, Cedocef.
- Poudat C. (2020). *Explorer un corpus textuel dans une perspective d'analyse contrastive des genres et des discours Des observables à la méthode, du texte aux discussions de la CMR*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Côte d'Azur.
- Poudat C. & Follette P. (2012). Corpora and academic writing: A contrastive analysis of research articles in biology and linguistics. In A. Boulton, E. Rowley-Jolivet & S. Carter-Thomas (2012). *Corpus-Informed Research and Learning in ESP: Issues and Applications*, John Benjamins, 167-191.
- Poudat C. & Landragin F. (2017). *Explorer un corpus textuel : Méthodes, pratiques, outils*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Prior P. (1998). *Writing/disciplinary. A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Prior P. (2003). Are communities of practice really an alternative to discourse communities ? *American Association of Applied Linguistics Conference*, En ligne : <http://www.semremtoo.org/Prior/home/PriorAAAL03.pdf>
- Privat J.-M. (2019a). À propos de Koch & Oesterreicher. Une distance anthropologique. *Pratiques*, 183-184. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.6921>
- Privat J.-M. (2019b). Culture écrite, *Pratiques*, 183-184. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.6747>
- Privat J.-M. & Kara M. (eds) (2006). *La littérature. Autour de Jack Goody*. *Pratiques*, 131-132, Metz, Cresef.
- Prost A. & Cytermann J.-R. (2010). Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France. *Le Mouvement Social*, 233(4), 31-46.
- Puckika J. (2022). Les pronoms : quelques problèmes de délimitation de la catégorie. *Corela*, HS-35. En ligne : <https://doi.org/10.4000/corela.14362>
- Puech C. (1998). Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue. *Les Carnets du Cediscor*, 5. En ligne : <https://doi.org/10.4000/cediscor.267>
- Puech C. (2014). Présentation. Linguistiques d'intervention. Des usages socio-politiques des savoirs sur le langage et les langues. *Dossiers d'HEL*, 6. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01131565>
- Rabatel A. (eds) (2004). *L'effacement énonciatif dans les discours représentés : effets pragmatiques de sur- et de sous-énonciation*. *Langages*, 156. Paris, Larousse.

- Rabatel A. (2013). L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité ». *Argumentation et Analyse du Discours*, 11. En ligne : <https://doi.org/10.4000/aad.1526>
- Rabatel A. & Grossmann F. (2007). Figures de l'auteur et hiérarchisation énonciative, *Lidil*, 35, 9-23. En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/2153>
- Raineri S., Sekali M. & Leroux A. (eds) (2020). *La correction en langue(s) - Linguistic Correction/Correctness*. Nanterre, Presses Universitaires de Paris Nanterre.
- Rastier F. (1996). Pour une sémantique des textes. Question d'épistémologie. In F. Rastier (ed.). *Sens et Textes*. Paris, Didier, 9-38. En ligne : [http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Rastier/Rastier\\_PourSdT.html](http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Rastier/Rastier_PourSdT.html)
- Rastier F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Rastier F. (2008). Conditions d'une linguistique des normes. *Texto*, XVIII(3). En ligne : [http://www.revue-texto.net/docannexe/file/1612/rastier\\_normes.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/1612/rastier_normes.pdf)
- Rastier F. & Pincemin B. (1999). Des genres à l'intertexte. *Cahiers de praxématique*, 33, 83-111. En ligne : <https://doi.org/10.4000/praxematique.1974>
- Rebière M. (2000). *Langage, posture et cognition : enjeux et obstacles de l'activité langagière dans la classe de sciences*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.
- Reichler-Béguelin M.-J. (1988). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques*, 57, p. 15-43.
- Reichler-Béguelin M.-J. (1992). L'approche des « anomalies » argumentatives. *Pratiques*, 73, 51-78.  
En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1992\\_num\\_73\\_1\\_1656](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1992_num_73_1_1656)
- Reichler-Béguelin M.-J. (1994). L'encodage du texte écrit. Normes et déviations dans les processus référentiels et dans le marquage de la cohésion. In L. Verhoeven & A. Teberosky (eds). *Proceedings of the Workshop Understanding early literacy in a developmental and cross-linguistic approach*. Network on Written Language and Literacy, Strasbourg, European Science Foundation, 175-204. En ligne : <https://libra.unine.ch/export/DL/32060.pdf>.
- Reichler-Béguelin M.-J. (1995). Les problèmes d'emploi du gérondif et des participiales en français contemporain. In K. Zaleska & A. Cataldi (eds). *Le Français Langue Étrangère à l'Université : théorie et pratique. Actes du colloque de Varsovie*. Varsovie, uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki, 243-260.  
En ligne : [https://libra.unine.ch/export/DL/Marie-jose\\_Beguelin/32068.pdf](https://libra.unine.ch/export/DL/Marie-jose_Beguelin/32068.pdf)
- Reichler-Béguelin M.-J., Denervaud, M. & Jespersen J. (1988). *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Reuter Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, 11-24.
- Reuter Y. (2003). La littératie. Perspectives pour la didactique. *Lidil*, 17, 11-23.



- Reuter Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.  
En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2004\\_num\\_121\\_1\\_2029](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_121_1_2029)
- Reuter Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176.
- Rey A. (2005). Norme et dictionnaire ou l'arbitraire a toujours tort. *Le français aujourd'hui*, 148, 7-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.148.0007>
- Rheault A.-H. & Dubois C. (2019). Apprendre à réviser, une tâche nécessairement puriste ? Allier approches prescriptive et descriptive pour mieux diffuser le savoir linguistique. In A. Dister & S. Piron (eds). *Les discours de référence sur la langue française*. Bruxelles, Presses de l'Université Saint-Louis.  
En ligne : <https://doi.org/10.4000/books.pusl.26387>
- Riou E. & Hemforth B. (2015). Dislocation clitique de l'objet à gauche en français écrit. *Discours*, 16, En ligne : <http://discours.revues.org/9037>
- Roberts P. (1997). The Consequences and Value of Literacy: A Critical Reappraisal. *Journal of Educational Thought*, 31(1), 45-67. En ligne : <https://dev.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/jet/article/download/52453/39746>
- Roegiers X. (2015). L'enjeu de la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur du point de vue de l'enseignement par et pour la recherche. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 34, 13-31. En ligne : <https://doi.org/10.4000/dse.1161>
- Rogers R. (2004). An introduction to critical discourse analysis in education. In R. Rogers (ed.). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Mahwah, NJ, Laurence Erlbaum, 1-18.
- Roig A. (2019). Définis-moi la subordination, la coordination, et la juxtaposition. In C. Avezard-Roger, C. Corteel, J. Goes & B. Lavieu-Gwodz (eds). *La phrase : carrefour linguistique et didactique*. Arras, Artois Presses Université, 239-260.
- Rosier L. (2004). La circulation des discours à la lumière de « l'effacement énonciatif » : l'exemple du discours puriste sur la langue. *Langages*, 156, 65-78.
- Rossi-Gensane N. (2016). De certaines ruptures de constructions détachées rapportées à la dimension diaphasique – essai de mise en relation. *La linguistique*, 52, 125-150. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ling.521.0125>
- Rossi-Gensane N. & Paolacci V. (2016). La segmentation des écrits d'élèves à l'école et au collège : quel rôle pour la phrase ? *Lidil*, 54.  
En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.4038>
- Roubaud M.-N. (1997). Le passé simple en français. *Studia Neophilologica*, 69(1), 79-93

- Roubaud M.-N. (2014). *De la description de la langue à son enseignement*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal Grenoble 3. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01102494/document>
- Roy G.-R. (1995). Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), 167-195.
- Russell D.R. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques*, 153-154, 21-34. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1913>
- Russell D.R. & Cortes V. (2008). Academic and Scientific Texts. The Same or Different Communities ? In M. Castello & C. Donahue (eds). *University Writing. Selves and Texts in Academic Societies*, Series: Studies in Writing, 24, Bingley, Emerald, 3-17.
- Sardan O. de (1998). Étique. *L'Homme*, 38(147), 151-166.
- Savatovsky D. (1997). L'invention du français : pour une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIXe siècle.
- Scardamalia M. & Bereiter C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (ed.). *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2. Reading, writing, and language learning*. Cambridge, Cambridge University Press. 142-175.
- Scardamalia M. & Bereiter C. (1991). Literate expertise. In K. A. Ericsson & J. Smith (eds). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge, Cambridge University Press, 172-194.
- Scheepers C. (2010). *Le travail en fin d'études, un discours en quête d'auteur : pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris 8.
- Scheepers C. (ed.) (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Bruxelles, De Boeck.
- Schnedecker C. (2021). *Les chaînes de référence en français*. Gap, Éditions Orphrys.
- Schneuwly B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Berne, Peter Lang, 155-173.
- Schneuwly B. & Aeby Daghe S. (2016). Genres scolaires et genres scholarisés en écriture et pratiques sociales de référence. Le cas de l'école primaire en suisse romande (1830-2010). *Recherches*, 65, 163-175. En ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:90758>
- Schneuwly B. & Sales Cordeiro G. (2016). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement : comparaison de deux approches didactiques. In G. Sales Cordeiro &

- D. Vrydaghs (eds). *Statuts des genres en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur. En ligne : <http://books.openedition.org/pun/6167>
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, Basic Book.
- Schrivier K. (2012). What we Know about Expertise in Professional Communication. In Berninger, V. (dir.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York: Psychology Press, 275-314.
- Scribner S. & Cole M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, M.A., Harvard University Press.
- Scribner S. & Cole M. (2010). La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*, 133, 25-44.  
En ligne : <https://doi.org/10.3917/ls.133.0025>
- Sève P. & Ambroise C. (2009). Images, ciseaux, tirettes... Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom / verbe. *Repères*, 39, 103-123. En ligne : <http://reperes.revues.org/358>
- Simard C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), 145-165.
- Sinclair J. (ed.) (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam, John Benjamins.
- Siouffi G. (2011). Les variantes ont-elles une normativité ? In O. Bertrand & I. Schaffner (eds). *Variétés, Variations et Formes du français*. Paris, Ecole Polytechnique éditions.  
En ligne : [https://www.editions.polytechnique.fr/files/pdf/EXT\\_1586\\_2.pdf](https://www.editions.polytechnique.fr/files/pdf/EXT_1586_2.pdf)
- Siouffi G. (2019). Normativités langagières en mutation : quelques réflexions. In : *Un temps pour tout : Études sur les mutations de l'autorité de l'Antiquité au XXI<sup>e</sup> siècle*. Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée. En ligne : <https://doi.org/10.4000/books.pulm.4188>
- Siouffi G. (ed.). (2020). *Une histoire de la phrase française. Des Serments de Strasbourg aux écritures numériques*. Arles, Actes Sud.
- Siouffi G. & Steuckardt A. (eds) (2001). *La norme lexicale*. Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Siouffi G. & Steuckardt A. (eds) (2007). *Les linguistes et la norme : aspects normatifs du discours linguistique*. Berne, Peter Lang.
- Sitri F. (2015). *Parcours en analyse du discours : enjeux et méthode. Autour d'écrits professionnels*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Sitri F. (2021). Les constructions prépositionnelles déviantes dans les écrits des étudiants : de la didactique à la linguistique. In J. Glikman, H. Bat Zeev Shyldkrot, S. Lehmann, F.

- Sitri & T. Verjans (eds). *De la diachronie à la synchronie et vice versa. Mélanges offerts à Annie Bertin*. Presses Universitaires Savoie Mont Blanc, 543-564.
- Stark E. & Binder L. (2021). L'inversion du sujet clitique en français oral : Ultime apanage des interrogatives ? *Langue française*, 212, 25-40.
- Steuckardt A. (2014). De l'écrit à la parole. Enquête sur les correspondances peu-lettrées de la Grande Guerre. In F. Neveu & al. (eds). *Actes du 4e Congrès mondial de linguistique française*. Paris, EDP Sciences, 353-364.
- Steuckardt A. & Collette K. (eds) (2019). *Écrits hors-normes*. Sherbrooke, Les Éditions de l'université de Sherbrooke.
- Street B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Street B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Éducation*, London & New York, Longman.
- Street B. (2000). Introduction. In B. Street (ed.). *Literacy and Development: ethnographic perspectives*. London, Routledge, 1-17.
- Street B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. En ligne : [https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_street.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_street.pdf)
- Street B. (2006). Autonomous and ideological models of literacy: approaches from new literacy studies. *Media Anthropology Network*. En ligne : <https://www.easaonline.org/downloads/networks/media/09p.pdf>
- Surcouf C. (2021). « Vous pouvait croire que la guerre ne finiras pas » : Les graphies des désinences des formes verbales dans la correspondance des Poilus du Corpus14. *Langue française*, 211, 83-98.
- Swales J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic research Settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales J. (2004). *Research Genres*. New York, Cambridge University Press.
- Tallet C. (2016). L'enseignement des homophones grammaticaux à travers les manuels et les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 194, 71-84.  
En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0071>
- Taous T. (2018). Les zones insoupçonnées de la relecture. Autour des 'formules croisées'. *Le français aujourd'hui*, 203, 51-62. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0051>
- Tauveron C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tiré M. (2017). *Les pratiques effectives d'acculturation à l'écrit en classe de CP : impact sur les représentations des élèves et sur l'apprentissage du lire-écrire*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01812356>
- Todorov T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*, Paris, Éditions du Seuil.

- Tran Thi Thu H., Tutin A. & Cavalla C. (2016). Pour un enseignement systématique des marqueurs discursifs à l'aide de corpus en classe de FLE : l'exemple des marqueurs de reformulation. *Linguistik online*, 78(4), 113-128. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01377955/document>
- Tribble C. (1997). Improvising Corpora for ELT: Quick-and- dirty Ways of Developing Corpora for Language Teaching. In B. Lewandowska-Tomaszczyk & J. Patrick (eds). *Practical Applications in Language Corpora. The Proceedings of PALC '97*. Lodz, Lodz University Press. En ligne : [www.tribble.co.uk/text/Palc.htm](http://www.tribble.co.uk/text/Palc.htm).
- Tutin A. (ed.) (2007). *Lexique et écrits scientifiques. Revue Française de linguistique appliquée*, XII-2, Paris, Publications Linguistiques.
- Tutin A. & Grossmann F. (eds) (2013). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- UNESCO (2008). *Statistiques internationales sur l'alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles*, Montréal, Institut de Statistiques de l'UNESCO. En ligne : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-literacy-statistics-a-review-of-concepts-methodology-and-current-data-fr.pdf>
- Vandendorpe C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Montréal, Boréal/Paris, La Découverte.
- Vanhulle S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation des savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63.
- Verdier M. (2019). La contextualisation : un problème étique ? *Corela*, HS-27. En ligne : <https://doi.org/10.4000/corela.7613>
- Vergara Luján O. (2016). *L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques*. Thèse de doctorat en Didactique des langues, INALCO/Université Sorbonne Paris Cité.
- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, ESF.
- Vieillevoye S., Wathelet V. & Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. In M. Romainville & C. Michaut (eds). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles, De Boeck Supérieur, 221-250.
- Vinel É. & Bautier É. (2018). La production d'écrits narratifs en classe : produire un écrit scolaire ou apprendre à écrire un texte ? *Repères*, 57. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.1552>
- Viprey J-M. (2006). Quelle place pour les sciences des textes dans l'Analyse de Discours ? *Semen*, 21. En ligne : <http://semen.revues.org/1995>

- Virbel J., Garcia-Debanc C., Baccino T., Carrio L., Dominguez C., Jacquemin C., Luc Ch., Mojahid M., Pery-Woodley M.-P. & Schmid S. (2005). Approches cognitives de la spatialisation du langage. De la modélisation de structures spatiolinguistiques des textes à l'expérimentation psycholinguistique : le cas d'un objet textuel, l'énumération. In C. Thinus-Blanc & J. Bullier (eds). *Agir dans l'espace*. Paris, Editions de MSH, 233-254.
- Viriot-Goedel C. & Delarue-Breton C. (2014). Des textes composites à l'école : nouvelle littéracie scolaire, apprentissages et inégalités. *Spirale, Revue de Recherches en Education*, 53, 21-31. En ligne : [10.3406/spira.2014.1046](https://doi.org/10.3406/spira.2014.1046)
- Watine M.-A. & Gautier A. (2020). Entre pratiques standardisées et innovations. XXe-XXIe siècles. In G. Siouffi (ed.). *Histoire de la phrase*. Arles, Actes Sud, 271-350.
- Waquet F. (2015). *L'ordre matériel du savoir. Comment les savants travaillent (xvi<sup>e</sup>-xxi<sup>e</sup> siècles)*. Paris, CNRS Éditions.
- Wentzel B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. *Actes de la Recherche*, 8, 15-35.  
En ligne : <https://core.ac.uk/download/pdf/43661772.pdf>
- Widlöcher A. & Mathet Y. (2012). The Glozz Platform: A Corpus Annotation and Mining Tool. *Proceedings of the 2012 ACM Symposium on Document Engineering*, 171-180.
- Wirthner M. & Garcia-Debanc C. (2010). Les savoirs des enseignants français. *Repères*, 42, Lyon, ENS-INRP. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.239>
- Wolfarth C. (2019). *Apport du TAL à l'exploitation linguistique d'un corpus scolaire longitudinal*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Grenoble Alpes.



## Annexes

### LISTE DES PUBLICATIONS CITEES DANS LE DOSSIER DE SYNTHESE

- [1] **Rinck F.** (2004). Les difficultés d'étudiants dans la construction d'une problématique. *Pratiques*, 121-122, 93-110. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2004\\_num\\_121\\_1\\_2035](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_121_1_2035)
- [2] Grossmann F. & **Rinck F.** (2004). La surénonciation comme norme du genre. L'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique. *Langages*, 156, 34-50. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-langages-2004-4-page-34.htm>
- [3] **Rinck F.** (2005). Images of scientific activity through the research article: a comparison between linguistics and literary studies. *Academisk Prosa*, 3, 75-86.
- [4] **Rinck F.** & Lebarbé T. (2005). Constitution et exploitation de ressources linguistiques : enseignement et apprentissage du discours rapporté. *Actes des 4èmes Journées linguistique de corpus*, 15-17 septembre 2005, Lorient. En ligne : <http://www.licorn-research.fr/jlc4/acteJLC2005.pdf>
- [5] **Rinck F.** (2006). Écrire au nom de la science et de sa discipline : les figures de l'auteur dans l'article en sciences humaines, *Sciences de la Société*, 67, 95-112. En ligne : [http://elliadd.univ-fcomte.fr/archives\\_laseldi/document/colloque/sciences\\_ecrire/documents/preactes/Rinck.pdf](http://elliadd.univ-fcomte.fr/archives_laseldi/document/colloque/sciences_ecrire/documents/preactes/Rinck.pdf)
- [6] **Rinck F.** (2006). Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de rapports de stage. *Lidil*, 34, 85-103. En ligne : <http://lidil.revues.org/index23.html>
- [7] Poudat C. & **Rinck F.** (2006). Contrastes internes et variations stylistiques du genre de l'article en linguistique. *Actes des 8èmes Journées d'analyse des données textuelles (JADT)*, 19-21 avril 2006, Besançon, 785-796. En ligne : <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2006/PDF/II-070.pdf>
- [8] Boch F., Grossmann F. & **Rinck F.** (2007). 'Conformément à nos attentes...' ou l'étude des marqueurs de convergence/divergence dans l'article de linguistique. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 12(2), 109-122. En ligne : [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=RFLA\\_122\\_0109](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RFLA_122_0109)
- [9] **Rinck F.** & Tutin A. (2007). Annoter la polyphonie dans les textes : le cas des passages entre guillemets. *Corpus*, 6, 79-100. En ligne : <https://journals.openedition.org/corpus/1102>
- [10] **Rinck F.** (2007). Styles d'auteur et singularité des textes. Approche stylométrique du genre de l'article en linguistique. *Pratiques*, 135-136, 119-136. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2007\\_num\\_135\\_1\\_2160](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_135_1_2160)
- [11] **Rinck F.**, Boch F. & Grossmann F. (2007). Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche. In A. Millet, M. Rispaïl,



- P. Lambert & C. Trimaille (eds). *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique - Hommages à Jacqueline Billiez*. Paris, L'Harmattan, 285-296.
- [12] Augustyn M., Ben Hamou S., Bloquet G., Goossens V., Loiseau M. & **Rinck F.** (2008). Lexique des affects : constitution de ressources pédagogiques numériques. In M. Loiseau & al. (eds). *Autour du langage et des langues : perspective pluridisciplinaire, Sélection d'articles du Colloque International des étudiants-chercheurs en didactique des langues et linguistique*, 4-7 juillet 2006. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00452115v2>
- [13] Boch F., Grossmann F. & **Rinck F.** (2009). Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours. In J.M. Lopez Munoz, S. Marnette & L. Rosier (eds). *Actes du Colloque International Ci-dit*. Québec, Nota Bene, 23-42. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00600018/document>
- [14] Boch F. & **Rinck F.** (eds) (2010). *Énonciation et rhétorique dans l'écrit de recherche. Lidil*, 41, Grenoble, ELLUG. En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/3001>
- [15] **Rinck F.** & Pouvreau L. (2010). La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français. *Revista Scripta*, 13(24), 157-172.
- [16] **Rinck F.** (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique : un état des lieux. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 4(3), 427-450. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-427.htm>
- [17] **Rinck F.** (2010). Les 'nouveaux entrants' dans le champ scientifique : analyse des spécificités des articles de doctorants. In J.-M. Defays & A. Englebert (eds). *Les discours universitaires*, tome 1 et 2. Paris, L'Harmattan, 99-110. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00600017>
- [18] **Rinck F.** (2010). Des genres textuels aux communautés discursives. La recherche en sciences humaines entre modèle scientifique et modèle savant. *Actes du XXV<sup>e</sup> CILPR Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Section Pragmatique synchronique et historique, analyse du discours et analyse conversationnelle*, 3-8 septembre 2007, Innsbruck (Autriche), vol.5, 531-540. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00600016>
- [19] **Rinck F.** (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche : quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 174, 79-89. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-79.htm>
- [20] **Rinck F.**, Quintiliano Guimarães Silva J. & Assis J. Alves (eds) (2012). *Les pratiques de lecture et d'écriture dans la formation universitaire et/ou dans la vie professionnelle. Scripta*, 16(30), Belo Horizonte, PUC Minas, Brésil. En ligne : <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/issue/view/290/showToc>
- [21] **Rinck F.** & Sitri F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques*, 153-154, 71-83. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1937>
- [22] **Rinck F.** & Boch F. (2012). Enunciative Strategies and Expertise Levels in Academic Writing: How do Writers Manage Point of View and Sources? In M. Castelló & C.

- Donahue (eds). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Bingley-UK, Emerald Group Publishing, 111-128.
- [23] Boch F., **Rinck F.** & Nardy A. (2012). The evaluation of conference paper proposals in linguistics. In C. Bazerman, C. Dean, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers, A. Stansell & T. Zawacki (eds). *International Advances in Writing Research: cultures, places, measures*. Fort Collins-Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 467-484.
- [24] Loth R. & **Rinck F.** (2012). Les propriétés grammaticales du genre de l'offre d'emploi aux fondements d'une méthode de classement automatique. In C. Despierres C. & M. Krazem (eds). *Quand les genres de discours provoquent la grammaire... Et réciproquement !* Limoges, Editions Lambert Lucas, 203-222. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00591606/document>
- [25] **Rinck F.** (2012). Réflexivité et écrits de recherche. Propositions pour une formation universitaire à et par la littéracie. *Diptyque*, 24, 79-91.
- [26] Mellet C., **Rinck F.** & Sitri F. (2013). Hétérogénéité des textes, hétérogénéité des genres. *Pratiques*, 157-158, 47-59. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/3606>
- [27] **Rinck F.**, Grossmann F. & Boch F. (2013). Observer le rôle des guillemets dans un corpus : une voie d'accès à l'énonciation ? In M. Barbazan (ed). *Enonciation, texte, grammaire*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 135-148. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00997901>
- [28] **Rinck F.** (2013). Comment gérer les sources dans un article de recherche ? Un scénario didactique pour les apprentis-chercheurs. In C. Desoutter & C. Mellet (eds). *Le discours rapporté : approches linguistiques et perspectives didactiques*. Berne, Peter Lang, 181-196. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03587115>
- [29] Cadet L. & **Rinck F.** (eds) (2014). *Pratiques de l'écrit en formation. Le français aujourd'hui*, 184. Paris, Larousse. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-1.htm>
- [30] Laborde-Milaa I., Plane S., **Rinck F.** & Sitri F. (eds) (2014). *La formation aux écrits professionnels : des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation. Le discours et la langue*, 5(2). Bruxelles, ULB.
- [31] Milewski V. & **Rinck F.** (eds) (2014). *Récits de soi face à la maladie grave*. Limoges, Éditions Lambert Lucas, coll. Médecine et Langage.
- [32] **Rinck F.** & Mansour L. (2014). La littéracie à l'ère du numérique : le copier-coller chez les étudiants. *Linguagem em (dis)curso*, 13(3), 613-637. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00997894>
- [33] Boch F., **Rinck F.** & Nardy A. (2014). Les outils de Scientext au service de l'expertise de la proposition de communication. In A. Tutin & F. Grossmann (eds). *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 183-198.
- [34] **Rinck F.**, Boch F. & Assis J. Alves (eds) (2015). *Letramento e formação universitária*. Campinas, SP, Mercadado de Letras. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01880706>

- [35] **Rinck F.** & **Mojahid M.** (2015). A navegação textual na didática da escrita : o exemplo das estruturas enumerativas. In A.L. Tinoco Cabral, J.-L. Minel & S.C. Marquesi (eds). *Leitura, escrita e tecnologias da informação*. São Paulo, Terracota, Col. Linguagem e Tecnologia, 139-176. (La navigation textuelle en didactique de l'écrit : l'exemple des structures énumératives - Traduction de Silvia Augusta A.B. Bachur). En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01880818>
- [36] **Rinck F.** (2015). Former des apprentis-linguistes. Propositions pour l'enseignement de l'écriture en littéracie avancée. In C. Beaudet & V. Rey (eds). *Écritures expertes en question*. Aix en Provence, Presses Universitaires de Provence, 169-186. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01880787/document>
- [37] **Boch F.**, **Cavalla C.**, **Pétillon S.** & **Rinck F.** (2015). Travailler le texte : ponctuation, anaphores, collocations. In F. Boch & C. Frier (eds). *Ecrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble, UGA Editions. Chapitre 2, 53-109.
- [38] **Boch F.**, **Grossmann F.** & **Rinck F.** (2015). Ecrire en tant qu'apprenti-chercheur. In F. Boch & C. Frier (eds). *Ecrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble, UGA Editions. Chapitre 4, 211-247.
- [39] **Garnier S.**, **Rinck F.**, **Sitri F.** & **Vogüe de S.** (eds) (2016). *Former à l'écrit universitaire : un terrain pour la linguistique ?* *Linx* 72, Nanterre, Presses Universitaires de Paris Ouest. En ligne : <https://journals.openedition.org/linx/1588>
- [40] **Pétillon S.**, **Rinck F.** & **Gautier A.** (eds) (2016). *La Ponctuation à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle. Perspectives historiques et usages contemporains*. Limoges, Lambert Lucas.
- [41] **Blondel C.**, **Brissaud C.** & **Rinck F.** (2016). Description des pratiques orthographiques de scripteurs ordinaires et de scripteurs en difficulté avec l'écrit à partir de l'analyse d'une dictée. *5<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française, SHS Web of Conferences*, 27, 07003. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162707003>
- [42] **Boch F.** & **Rinck F.** (2016). Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master. Comparaison avec les pratiques expertes. *Linx*, 72, 111-130. En ligne : <https://journals.openedition.org/linx/1631>
- [43] **Brunel M.** & **Rinck F.** (2016). Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ? *Pratiques*, 171-172. En ligne : <http://pratiques.revues.org/3197>
- [44] **Rinck F.** (2016). Aborder la notion d'auteur scientifique dans la formation universitaire. *Diplyque*, 33, 127-140. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01880847>
- [45] **Jacques M.-P.** & **Rinck F.** (2017). Un « corpus de littéracie avancée » : résultat et point de départ. *Corpus*, 16, 217-237. En ligne : <https://journals.openedition.org/corpus/2806>
- [46] **Rinck F.**, **Fløttum K.** & **Poudat C.** (2017). Rôles d'auteur et références à d'autres sources. Comparaison entre écrit et oral. *Chimera, Romance Corpora and Linguistic Studies* 4(1), 117-143. En ligne : <https://revistas.uam.es/index.php/chimera/issue/view/679>

- [47] David J., Doquet C. & **Rinck** F. (eds) (2018). *Que faire avec les écrits des élèves ? Le français aujourd'hui*, 203. Paris, Larousse. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-4.htm>
- [48] Teixeira Lopes M.A.P. & **Rinck** F. (eds) (2019). *Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação e os futuros professores*, *Scripta*, 23(48). Belo Horizonte, Puc Minas, Brésil. En ligne : <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/issue/view/1082>
- [49] Lebon F., **Rinck** F. & Torterat F. (eds) (2019). *Les écrits de travail en formation, Éducation et Socialisation*, 52. Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée. En ligne : <https://journals.openedition.org/edso/6136>
- [50] **Rinck** F. (2019). Contextualiser pour didactiser : le copier-coller dans le champ des littéracies universitaires. *Corela*, HS-27. En ligne : <http://journals.openedition.org/corela/7746>
- [51] Boch F., **Rinck** F. & Sorba J. (2020). Les acquisitions tardives en français écrit : une base de données sur les erreurs et maladresses à un niveau avancé. *7<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française, SHS Web of Conferences*, 78, 06005. En ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207806005>
- [52] Blondel C., Brissaud C. & **Rinck** F. (2020). Apports de deux enquêtes sur les connaissances orthographiques et les pratiques de l'écrit des Rhônalpins. *Langues et Recherche*, DGLFLF. En ligne : <https://www.languesetrecherche.fr/67>
- [53] Buson L. & **Rinck** F. (2020). L'acceptabilité dans les écrits universitaires. Normes et variation dans les interrogatives. In S. Raineri, M. Sekali & A. Leroux (eds). *La correction en langue(s). Linguistic Correction/ Correctness*. Nanterre, Presses Universitaires de Nanterre, 129-154. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01880878>
- [54] Pétilion S. & **Rinck** F. (2020). Syntax and Punctuation: some difficulties encountered in French students' writing". In D.L. Dias Ignacio Rodrigues & J. Quintiliano Guimaraes Silva (eds). *Práticas discursivas em Letramento acadêmico, volume 3 : estudos aplicados à prática da escrita acadêmica*. Belo Horizonte, Puc Minas, Brésil, 165-184. En ligne : [https://issuu.com/cespuc-centrodestudoslusofra/docs/praticas\\_discursivas-v3](https://issuu.com/cespuc-centrodestudoslusofra/docs/praticas_discursivas-v3)
- [55] Boch F., Frier C. & **Rinck** F. (eds) (2021). *Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. Le Français Aujourd'hui*, 212, Paris, Larousse. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2021-1-page-5.htm>
- [56] Plane S. & **Rinck** F. (eds) (2021). *La place des discours de vulgarisation dans la culture professionnelle des enseignants. Repères*, 63. Lyon, ENS Éditions. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/4079>
- [57] David J. & **Rinck** F. (2021). Orthographier les formes verbales du français. Quelle persistance des erreurs chez les étudiants ? *Langue française*, 211, 67-81. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2021-3-page-67.htm>
- [58] **Rinck** F. (2021). Regards de la linguistique sur l'écriture d'articles en sciences humaines et sociales. In C. Le Bart & F. Mazel (eds). *Ecrire les sciences sociales, écrire en sciences sociales*. Rennes, MSHB-Presses Universitaires de Rennes, 26-40.

- [59] Boch F., **Rinck** F. & Sorba J. (en cours). Former les enseignants du supérieur à la révision des textes des étudiants ? *Pratiques*, 194-195, É. Vinel & M.-P. Jacques (eds). *Écriture scolaire et universitaire : quelle évaluation pour l'accompagner, quelle formation pour les enseignants ?*

## LISTE DES PUBLICATIONS SUR L'OLFACTION

- [60] Bensafi M., **Rinck** F., Schaal B. & Rouby C. (2007). Verbal cues modulate hedonic perception of odors in 5-year-old children as well as in adults. *Chemical Senses*, 32(9), 855-862. En ligne : <https://doi.org/10.1093/chemse/bjm055>
- [61] **Rinck** F., Rouby C. & Bensafi M. (2009). Which format for odor images? *Chemical Senses*, 34(1), 11-13. En ligne : <https://doi.org/10.1093/chemse/bjn060>
- [62] Rouby C., Bourgeat F., **Rinck** F., Poncelet J. & Bensafi M. (2009). Perceptual and sensorimotor differences between "good" and "poor" olfactory mental imagers. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1170, 333-337. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02343727>
- [63] **Rinck** F., Bensafi M. & Rouby C. (2010). Olfactory nuisance and its impact on quality of life: discourses of residents in a crisis situation. In M. Diaconu (ed). *Senses and the City. An Interdisciplinary View of Urban Senses*. Lit Verlag, 155-164.
- [64] Poncelet J., **Rinck** F., Ziessel A., Jousain P., Thevenet M., Rouby C. & Bensafi M. (2010). Semantic knowledge influences prewired hedonic responses to odors. *PLoS ONE* 5(11). En ligne : <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0013878>
- [65] Poncelet J., **Rinck** F., Bourgeat F., Schaal B., Rouby C., Bensafi M. & Hummel T. (2010). The effect of early experience on odor perception in humans: Psychological and physiological correlates. *Behavioural Brain Research*, 208(2), 458-465. En ligne : <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2009.12.011>
- [66] **Rinck** F., Barkat-Defradas M., Bourgeat F., Thevenet M., Rouby C. & Bensafi M. (2011). Ontogeny of odor liking during childhood and its relation to language development. *Chemical Senses*, 36(1), 83-91. En ligne : <https://academic.oup.com/chemse/article/36/1/83/445242>
- [67] **Rinck** F., Bensafi M. & Rouby C. (2011). Nuisances olfactives et qualité de vie : crises et risques de crise. In D. Beltran-Vidal & F. Maniez (eds). *Mots de la santé et psychoses*, tome 3. Paris, L'Harmattan, 249-260.
- [68] Dufour F., Barkat-Defradas M., **Rinck** F. & Rouby C. (2013). Imagination et création en cuisine gastronomique. Une analyse des discours de chefs cuisiniers français et marocains. *Degrés*, 154-155, 112-125. En ligne : [https://www.academia.edu/27199429/Imagination\\_et\\_creation\\_en\\_cuisine\\_gastronomique\\_Une\\_analyse\\_des\\_discours\\_de\\_chefs\\_cuisiniers\\_francais\\_et\\_marocains](https://www.academia.edu/27199429/Imagination_et_creation_en_cuisine_gastronomique_Une_analyse_des_discours_de_chefs_cuisiniers_francais_et_marocains)
- [69] Petit G. & **Rinck** F. (2014). "Sentir des adjectifs" et "penser avec le nez". Le sentiment linguistique dans les métiers du sensoriel. *Le Discours et la langue*, 6(1), 91-107. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01880754>

- [70] Sezille C., Fournel A., Rouby C., **Rinck F.** & Bensafi M. (2014). Hedonic appreciation and verbal description of pleasant and unpleasant odors in untrained, trainee cooks, flavorists and perfumers. *Frontiers in Cognitive Science*. En ligne : <http://www.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsyg.2014.00012/full>
- [71] **Rinck F.** (2018). La part langagière de l'expertise olfactive. In R. Dignonnet (ed). *Pour une linguistique sensorielle*. Paris, Honoré Champion, Chapitre 7, 169-190. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01880771>
- [72] Dufour F. & **Rinck F.** (2019). *Castorin, maltolé, ozonique...* La créativité lexicale dans les descriptions d'odeurs par des experts. In D. Bernahrd, M. Boisseau, C. Gérard, T. Grass & A. Todirascu (eds). *La néologie en contexte : cultures, situations, textes*. Limoges, Lambert Lucas, 145-158. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-02117740/>
- [73] Dufour F. & **Rinck F.** (2020). Les odeurs comme déclencheurs d'activités métalinguistiques. *Corela*, 31. En ligne : <https://doi.org/10.4000/corela.11033>

