



Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

72 | 2015

Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?

Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?

Sylvie Garnier, Fanny Rinck, Frédérique Sitri et Sarah de Vogüé



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/1588>

DOI : 10.4000/linx.1588

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Pagination : 1-9

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

Sylvie Garnier, Fanny Rinck, Frédérique Sitri et Sarah de Vogüé, « Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ? », *Linx* [En ligne], 72 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/linx/1588> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.1588>

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?

Introduction

Sylvie GARNIER, Université de Chicago

Fanny RINCK, ESPE de Grenoble et Laboratoire Lidilem, Université Grenoble Alpes

Frédérique SITRI et Sarah DE VOGÜÉ, Laboratoire Modyco, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Les recherches sur les littéracies universitaires¹ représentent aujourd'hui à l'échelle internationale un champ foisonnant. Sur le terrain, la tradition des *Writing Centers* des universités américaines sert d'exemple et la formation à l'écrit se développe fortement dans les universités : formation à la maîtrise des différents genres universitaires ; formation aux genres de l'écrit professionnel, dans le cadre de la professionnalisation des études universitaires ; et formation à une maîtrise élémentaire de l'écriture comme compétence transversale, cette formation relevant alors de la remédiation, dans le sens où elle part du constat de défaillances rédactionnelles.

Ce type de cours n'est pas nouveau mais l'enjeu depuis une trentaine d'années est d'aller au-delà des approches qui prévalaient jusqu'alors. En effet, comme le précisent M.C. Pollet et M. Delforge (2011) à propos de la situation en Belgique, ces approches sont jugées normatives, car basées sur la maîtrise du système linguistique et sur un entraînement par exercices (ou *drill*) portant sur des micro-habilités, et elles sont soupçonnées de technicisme, car elles valorisent des « méthodes de travail » transversales, investissant pour l'essentiel tout ce qui relève de l'activité résumante (plans, résumés, synthèses, prises de notes) et de ses règles de cohérence et d'économie. La tendance actuelle consiste à envisager l'écrit d'une part en lien avec l'appropriation des savoirs disciplinaires et le raisonnement, d'autre part en lien avec la construction de soi, l'expression d'un *je* et la créativité. Dans ce contexte, 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*, qui fait suite à un colloque qui s'est tenu à Nanterre et au Centre Parisien de l'université de Chicago en novembre 2012², 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..

¹ Nous adoptons dans l'introduction l'orthographe « littéracie », tout en conservant dans le volume les l'orthographe retenue par les auteurs. Sur l'emprunt du terme *literacy* et son orthographe en français, voir Jaffré (2004 : 23).

² Voir le programme et les diaporamas des interventions sur <http://ecrituniversitaire.wikispaces.com/>

Les articles qui constituent ce numéro explorent de façon différenciée ces angles d'attaque. Se situant tous dans le cadre des littéracies universitaires, ils portent sur des contextes différents (France, Québec, Suisse, Belgique, mais aussi Etats-Unis) et par conséquent sur des situations d'enseignement différentes (français langue maternelle aussi bien que français langue étrangère ou langue seconde, voire allemand langue étrangère).

1. Un cadre théorique commun : les littéracies universitaires

1.1. Spécificités

La plupart des auteurs, s'inscrivant explicitement dans le cadre des littéracies universitaires, en soulignent les spécificités. Si en effet la littéracie peut être définie comme une « compétence générale pour interagir, communiquer, apprendre, socialiser et effectuer des calculs simples » (Lafontaine, Emery-Bruneau et Guay dans ce numéro), la notion de « littéracie universitaire » renvoie à des spécificités bien identifiées depuis quelques années et repose sur le constat selon lequel « 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 » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 : 9). Comme le souligne Carras, la notion de littéracie universitaire, « 'structurée autour d'une critique ethnographique et socioculturelle des pratiques académiques dominantes et de la conception traditionnelle de l'écriture comme ensemble d'habilités techniques' (Delcambre et Lahanier-Reuter 2012 : 8), considère la pratique de l'écrit à l'université de façon globale, en tant que pratique sociale et culturelle sur le terrain spécifique que représente l'université ».

Dans ce cadre, l'écrit est envisagé en lien avec la construction des savoirs comme une technologie matérielle et intellectuelle : ainsi, comme nous le verrons plus loin, l'enjeu pour les étudiants n'est pas seulement le bien écrire. Pour E. Bautier (2009) citée par Scheepers, les attentes scolaires et universitaires vont dans le sens d'une littératie « étendue » qui suppose des modes de faire, de penser, d'écrire spécifiques, en rupture avec la culture de l'oralité.

Ensuite, la notion de « littéracie universitaire » suppose celle d'acquisition tardive. Tassin et Spanghero-Gaillard reprennent ainsi les travaux en psychologie cognitive du langage qui distinguent une stratégie fonctionnelle novice (stratégie des connaissances relatives), une stratégie experte (connaissances transformées) puis un stade de développement supérieur (stratégies des connaissances retravaillées) qui correspond globalement aux compétences rédactionnelles acquises à l'université (Kellog, 2008). Cette expertise avancée est caractérisée pour Tassin et Spanghero-Gaillard à la suite de R.T. Kellog par la capacité de prise en charge du lectorat. Boch et Rinck mettent également en avant cette notion dans leur article : elles soutiennent que l'on se forme tout au long de la vie à de nouvelles pratiques et que des acquisitions linguistiques comme l'anaphore résomptive (ou les collocations transdisciplinaires caractéristiques du discours scientifique étudiées par Cavalla) se mettent en place durant les études universitaires. Les difficultés des étudiants ne sont donc pas que des lacunes qui n'auraient pas été comblées durant les études secondaires.

En effet, le passage à l'université implique une véritable « acculturation aux discours universitaires » (Lafontaine et Carras, citant Pollet *et al.* 2010), acculturation qui demande, comme nous allons le voir, des compétences linguistiques, discursives voire cognitives

particulières, en termes de rapport au savoir ou de positionnement par exemple.

Dans ce processus d'acculturation, la prise en compte des genres universitaires est centrale.

1.2. La question des genres universitaires

« La littérature universitaire représente les genres et les modes de discours universitaires ainsi que les difficultés rencontrées chez les étudiants dans leur mise en pratique » (Lafontaine). La quasi-totalité des articles qui constituent cette livraison (à l'exception de Horner et Lu qui proposent un panorama plus global et de Schaeffer Lacroix qui fait travailler les étudiants sur des scripts de film) sont ainsi centrés sur un des genres pratiqués à l'université : note de lecture, rédaction, thèse, examen écrit de 3^e année de Bachelor en sciences humaines... Ces différents écrits se distinguent par un « nom de genre » plus ou moins stabilisé (voir Mellet et Sitri, 2010), une structure compositionnelle et éventuellement des traits linguistiques particuliers et une visée pragmatique explicite. De fait, comme le montre l'article d'Herman, les enjeux ne sont pas exactement les mêmes dans une thèse ou dans un examen écrit, en termes de positionnement de l'étudiant par exemple : dans un examen écrit, les étudiants pensent qu'il faut « exhiber un savoir présenté avec une certitude absolue », montrer que l'on sait et donc « manifester une très forte assurance ».

Certains auteurs cependant s'interrogent sur le statut générique des textes qu'ils font produire. A côté de genres à peu près stabilisés existent ce que l'on peut appeler à la suite de Gettliffe des « écrits de transition » caractérisés par une consigne complexe (note de lecture associant résumé et commentaire, compte-rendu et élaboration d'une problématique par exemple). Travailler sur ces textes permet de mieux comprendre les stratégies mobilisées dans des écrits longs de recherche en formation (mémoires) ; on peut parler de genres « hybrides » (Scheepers) qui préparent les étudiants à la réalisation d'un texte relevant d'un genre plus normé.

Mais par-delà leur diversité, ces genres, qui sont produits par des étudiants dans le cadre de la sphère universitaire, partagent des propriétés communes – ce qui rend précisément le transfert possible d'un genre à l'autre : ce sont des genres académiques, produits par des étudiants à destination d'enseignants dans un but d'évaluation. En parlant de genres académiques, on indique que ces textes se situent dans une sphère dédiée à l'élaboration et à la circulation de savoirs, ce qui produit des attentes en termes de lexique, de structuration du texte, de type de texte : il s'agit de discours explicatifs, argumentatifs ou encore de discours théoriques au sens de J.-P. Bronckart *et al.* (1997). Le dispositif énonciatif et la visée évaluative globale produisent de leur côté des contraintes du côté de ce que l'on appelle fréquemment le « positionnement » du scripteur. Comment le mettent en avant Tassin et Spanghero-Gaillard, même si les écrits universitaires correspondent à un ensemble hétérogène de pratiques, ils possèdent toutefois des caractéristiques générales communes : la posture de l'auteur (effacement énonciatif vs développement d'une voix propre et d'un positionnement critique), la conduite textuelle (élaboration d'un texte explicatif et argumentatif cohérent, c'est-à-dire d'un texte compréhensible et convaincant, avec des intentions claires), l'adaptation au lectorat : un écrit d'étudiant est évalué par un enseignant chercheur, ce qui suppose de se situer par rapport à des recherches antérieures.

2. La dimension linguistique dans la formation à l'écrit

2.1. Les contenus et les dispositifs d'apprentissage

Les besoins des étudiants se présentent comme la clé de voûte des contenus et des dispositifs d'apprentissage. Il faut souligner en ce sens la diversité des catégories étudiées dans ce numéro, qui vont des problèmes d'accord orthographique (Duchesne et Piron) à la manière de formuler et d'étayer un avis critique (Scheepers), en passant par les particules en allemand (Schaeffer-Lacroix), les collocations transdisciplinaires et la phraséologie scientifique (Cavalla), les anaphores résomptives et leur rôle dans la construction du point de vue (Boch et Rinck), les pratiques citationnelles et énonciatives (Getliffe), la modalisation épistémique et aléthique (Herman), les marqueurs discursifs de l'adaptation au lectorat (Tassin et Spanghero-Gaillard).

Plusieurs auteurs mettent en avant l'importance de la description linguistique comme un préalable indispensable à la formation. Ainsi, dans la perspective d'un travail sur l'orthographe, Duchesne et Piron défendent-elles la nécessité d'une description appuyée à une théorie (hypothèse lexicaliste) pour « percevoir plus clairement les difficultés » des étudiants. Les options retenues dans la compréhension des difficultés sont déterminantes ne serait-ce que pour identifier, parmi l'ensemble de ce qui pose problème, des entrées stratégiques : on ne saurait se contenter ni du discours des manuels (être clair, rédiger efficacement), ni de la tradition scolaire (par ex. les homonymes grammaticaux), si l'on veut rendre compte des difficultés rédactionnelles des étudiants et identifier les points qu'ils doivent travailler pour améliorer leurs écrits. De fait, la description linguistique est conçue aussi comme étant à la base des ressources didactiques (Boch et Rinck) : elle doit servir aux étudiants d'outil de prise de conscience des caractéristiques des écrits académiques et des problèmes que peuvent poser leurs textes.

Un certain nombre d'articles soulignent cependant que la dimension linguistique de l'écrit n'est pas suffisante. Ainsi pour Scheepers, si l'apport de la linguistique est de permettre de « mieux appréhender les tentatives scripturales » des étudiants, cette discipline peut aussi conduire à une vision normative en favorisant, comme le souligne E. Bautier « l'apprentissage de modèles textuels qui restent extérieurs à l'objet suiviste » (2009 : 178) ; il faut prendre en compte la « complexité de dimensions imbriquées qui supposent aussi bien une compétence langagière (générale et spécifique) que des savoirs sur les objets convoqués et une représentation claire des buts assignés à l'activité scripturale ».

De même, pour Carras, « cette centration sur le linguistique, et même sur le micro-linguistique, pose un certain nombre de questions. En effet, cette centration relève d'une conception instrumentale de la langue, qui soumettrait la maîtrise de la langue de l'écrit à celle de micro-habilités linguistiques (Laborde-Milaa, Boch et Reuter, 2004 : 6), alors que la maîtrise de l'écrit n'est évidemment pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux, etc. (Carton 2002 : 163). La focalisation sur les formes linguistiques peut occulter les problèmes de haut niveau de l'écriture, comme le rapport au savoir, les problèmes pragmatiques et textuels (idem), et le concept de littératie universitaire prône justement une prise en compte globale des compétences liées à l'écrit. » Il s'agit donc de « prendre en charge ce besoin de formation linguistique tout en incluant cette formation dans une compétence plus large de maîtrise de l'écrit » (Carras).

Ainsi la dimension linguistique doit-elle être pensée dans le cadre de la littéracie : « La littéracie englobe tout à la fois des savoirs hétérogènes (sur les fonctions de l'écriture, sur les genres de discours...), des savoir-faire diversifiés (l'utilisation du lexique, de la morphosyntaxe, de l'orthographe), mais aussi des attitudes, des représentations (le rapport à

l'écrit, à l'écriture, à la lecture ...) », souligne Scheepers. Les compétences de lecture et d'écriture sont alors envisagées par cette dernière comme des compétences cognitivo-discursives : reformuler, critiquer, problématiser. D'autres auteurs la rejoignent sur le fait que l'enjeu pour les étudiants n'est pas tant ou pas seulement de bien écrire et sur l'importance du lien entre compétences linguistiques et compétences disciplinaires (Boch et Rinck, Carras, Cavalla). Au-delà, comme le souligne Herman, il s'agit de faire comprendre aux étudiants « ce que l'on fait autant que ce que l'on dit ».

Du côté des recherches comme de la formation, ce sont des démarches relevant de l'« apprentissage sur corpus » (ou du *teaching/learning with corpora*) qui semblent actuellement valorisées. Comme l'indiquent A. Boulton et H. Tyne (2014 : 7), ces démarches s'orientent dans trois directions :

- Les apprenants comme sources de données (corpus de productions d'apprenants recueillies aux différents niveaux de leur parcours d'acquisition)
- Les apprenants comme bénéficiaires (corpus servant de ressources pour créer des supports pédagogiques : par ex. des dictionnaires, manuels etc.) (utilisation dite indirecte)
- Les apprenants comme utilisateurs des corpus : on s'adresse à « l'apprenant-chercheur » ou « détective linguistique » (Johns, 1997), selon une conception de l'apprentissage des langues comme travail de recherche en linguistique (utilisation dite directe).

Ce dernier point est bien représenté dans les contributions réunies ici. Nombre de dispositifs proposés misent sur l'observation de corpus constitués d'écrits de novices et/ou d'écrits d'experts et font porter l'attention des apprenants sur des aspects spécifiques : les erreurs orthographiques (Duchesnes et Piron), les anaphores (Boch et Rinck), les collocations (Cavalla), les marques de métadiscours et d'adaptation au lectorat (Tassin et Spanghero-Gaillard). L'objectif est de faire identifier aux étudiants les caractéristiques des écrits novices et/ou experts, et, souvent, de mener des comparaisons entre écrits novices et experts (Boch et Rinck, Cavalla, Scheepers, Tassin et Spanghero-Gaillard). Carras propose quant à elle un corpus présentant un panorama d'erreurs typiques.

Le travail sur le rédactionnel repose donc sur des allers-retours entre lecture et écriture ; il vise un apprentissage « par imitation d'un modèle » (Scheepers) et le développement d'une conscience métalinguistique. C'est le cas par exemple pour Cavalla qui propose de « conduire [les étudiants] à une réflexion métalinguistique qui leur permettrait de cerner rapidement le fonctionnement linguistique des objets traités » et de favoriser par des exercices réflexifs la mémorisation de structures syntaxiques et sémantiques représentant autant de ressources à leur disposition lors de la production de textes.

Il est essentiel que les observations des étudiants soient guidées et la distinction de H. Tyne et A. Boulton citée ci-dessus entre une utilisation directe et indirecte des corpus est remise en cause par l'intégration des corpus dans des dispositifs où ils font l'objet d'observations directes de la part des étudiants, mais selon un scénario pensé par les formateurs, qui fait du corpus une ressource au service de la réflexion métalinguistique. Le corpus intervient en quelque sorte comme un déclencheur des interactions verbales entre enseignants et étudiants mais aussi des apprenants entre eux, comme le propose Schaeffer-Lacroix à travers ce qu'elle nomme des discussions métalinguistiques.

2.2. La question de la norme

Une des difficultés auxquelles se trouve confronté le champ des littéracies universitaires est

d'avoir à définir quelle maîtrise de l'écrit est visée. C'est en d'autres termes la question des attentes qu'il faut se poser, du modèle de référence qui doit servir d'objectif de formation et de la manière dont on conçoit les pratiques des étudiants. Prenons l'exemple d'un mémoire de master. Qu'est-ce qu'un « bon mémoire » ? C'est à la fois un texte qui satisfait à des exigences académiques, mais aussi un processus, une démarche, un travail auquel on attribue des vertus propédeutiques. Les formations dites professionnalisantes ou professionnelles s'interrogent beaucoup sur ce que doit être un « bon mémoire » en tant qu'outil de formation et sur le risque qu'il peut y avoir, quand on souhaite aider les étudiants dans un travail de ce type, à attendre d'eux qu'ils reproduisent des modèles, qu'ils se moulent dans une langue académique et des méthodologies de la recherche jugées parfois rigides voire scientistes (par ex. Allin-Pfister, 2005).

L'intérêt pour la description des pratiques d'écriture des étudiants est à comprendre dans ce cadre. La comparaison avec les pratiques expertes peut servir à la fois à mieux guider les étudiants dans leur acculturation aux écrits universitaires mais aussi à interroger les objectifs de formation et les attentes du lecteur-évaluateur. L'enjeu face aux écrits des étudiants peut en effet être de « mettre au jour des phénomènes non révélés par une lecture normative au moyen d'une lecture descriptive de type sociolinguistique » (Scheepers) : on ne peut pas attendre des étudiants qu'ils adoptent les pratiques expertes des chercheurs de leur discipline, précisément parce que leurs productions verbales ne s'inscrivent pas dans les mêmes conditions et ne s'adressent pas à la même communauté discursive ou au même lectorat (Tassin et Spanghero-Gaillard).

L'analyse des écrits des étudiants et l'identification de leurs besoins imposent une réflexion sur le statut de l'erreur. On note à ce sujet un foisonnement terminologique pas toujours contrôlé : erreur et problème, difficultés et maladroesses, déviance, dysfonctionnement, confusion, passages problématiques, bizarres, incompréhensibles. Il est question de pratiques qui vont à l'encontre de, ou contreviennent aux attentes, ou encore de « répertoire réduit » et de la « manie » (des guillemets) (Getliffe). Comme on l'a dit, ces erreurs et dysfonctionnements sont au cœur des dispositifs proposés : l'idée est de susciter une réflexion des apprenants sur les caractéristiques de leurs textes et sur les attentes académiques.

La notion d'erreur ou de dysfonctionnement renvoie nécessairement à une norme. Cet aspect est essentiel et seuls quelques jalons sont proposés au fil de ce numéro. Boch et Rinck proposent de parler de « maladroesses » : « les difficultés des étudiants dans l'écrit sont étroitement liées à l'appropriation des notions de leur discipline et à la construction d'un raisonnement via l'écrit. Elles se manifestent également par des maladroesses d'ordre syntaxique et stylistique ; il ne s'agit pas nécessairement d'erreurs mais de constructions qui peuvent être disqualifiées et/ou être en cause dans l'appréciation du lecteur quant à la cohérence, la clarté ou la qualité du texte. Nous cherchons à identifier précisément à quoi tient un effet général de maladroesse ». Est souligné aussi que « l'évaluation du degré de maladroesse est liée à la communauté de référence du lecteur et à ses propres normes ».

C'est donc la question de l'acceptabilité des écrits qui est en jeu, et avec elle celle de la posture du lecteur. C'est en ce sens que Scheepers propose une approche compréhensive en distinguant comme on l'a vu une lecture normative d'une lecture descriptive : « le regard du chercheur doit passer d'une prise en compte des carences, lacunes ou erreurs par rapport à une norme à la prise en considération de ce que les étudiants font et savent faire, leurs écrits devant être lus comme 'des tentatives pour fabriquer du sens', notent D. Bucheton et E. Bautier (1997 : 230) ».

Il s'agit donc d'envisager les pratiques d'écriture des étudiants, les stratégies qu'ils mobilisent (Getliffe), leurs « tentatives empiriques » (Scheepers). Cependant leurs écrits sont objets d'évaluation et ils présentent des problèmes ou des maladresses, sinon des erreurs, qui justifient la perspective didactique d'un meilleur accompagnement à l'écrit. La démarche de Herman est à ce titre intéressante : il constitue un corpus de copies d'examens bien et mal évaluées et situe donc le jugement d'acceptabilité du côté du correcteur. La variabilité des jugements d'acceptabilité et les postures de correction restent toutefois à explorer, à la manière de ce qu'a proposé J.L. Pilorgé avec des écrits d'élèves du primaire. Par ailleurs, comment les linguistes peuvent-ils se positionner sur la validité des jugements d'acceptabilité et des critères de recevabilité des textes ? Identifier des principes assurant le bon ou le moins bon fonctionnement des textes n'est-il pas nécessairement normatif ?

L'article de Horner et Lu aborde frontalement cette question du lien entre erreur et norme. Ils soulignent que ces notions sont indissociables d'une conception « monolingvistique » à laquelle ils opposent une conception hétérogène de la langue. Mettant en avant le contexte plurilingue qui est celui de l'université d'aujourd'hui, ils défendent l'idée de favoriser la créativité langagière et de renoncer au moins dans certains cas aux objectifs de correction linguistique.

On voit poindre ici les limites qu'il y a à envisager les littéracies universitaires de manière unifiée, tant les pratiques concernées et leurs enjeux sont variés. Il est intéressant de voir apparaître aujourd'hui à l'université des propositions d'écriture mettant en avant l'expression de soi ou misant sur la fiction pour l'appropriation des savoirs disciplinaires. Il faut cependant aussi donner aux étudiants des outils pour bien écrire, et c'est une évidence dans le cadre des langues étrangères ; ainsi le Français sur Objectif Universitaire (ou FOU) (Carras) est-il pour le Français Langue Étrangère une réponse au besoin de référentiels de compétences propres aux littéracies universitaires. On pourrait ainsi envisager que tout étudiant, qu'il ait le français comme langue maternelle, seconde ou étrangère ait à valider un certificat d'aptitudes au lire-écrire, à l'instar des certifications en informatique ou en langues étrangères.

2.3. Du « micro » au « macro »

La plupart des articles proposés à la lecture permettent de réfléchir au lien entre formes de langue et propriétés génériques – que l'on peut saisir, à la suite des travaux de Hyland en termes de fonction rhétorique ou discursive (cf. par exemple Hyland 2004 et 2007, Sandor 2007), c'est-à-dire à l'articulation entre « micro » et « macro ». Une telle articulation permet alors de répondre à la question soulevée par Carras : « Comment sortir du 'micro-linguistique' tant dans la gestion des énoncés considérés comme déviants, que dans les remédiations proposées ? »

Ainsi un certain nombre des articles réunis dans ce numéro « remontent-ils » du travail sur les marques linguistiques à la question du positionnement du scripteur, qui constitue une des fonctions rhétoriques identifiées comme propres aux genres scientifiques ou académiques, (Hyland 2009).

A partir de leur travail sur l'anaphore démonstrative, Boch et Rinck mettent en évidence comment la pratique de l'anaphore résomptive avec modifieur permet de travailler la prise de position – le corpus de scripteurs experts fournissant des exemples tels que « ces résultats négatifs », ou « ce problème majeur », où le modifieur « peut avoir une valeur argumentative

en guidant le lecteur dans la perspective adoptée par l'auteur de l'énoncé, guidage souvent mal assuré par les étudiants peu conscients de cette caractéristique de l'écriture universitaire (et de l'écriture de recherche en particulier) » (Boch et Rinck). De même, Cavalla montre-t-elle comment on passe des collocations transdisciplinaires autour de « hypothèse » ou « théorie » à la démarcation, qui est encore une forme de positionnement : « la démarcation est l'un des points d'entrée rhétorique pour l'utilisation des collocations car, au sein des écrits scientifiques, elle est davantage utilisée par les chercheurs scripteurs expérimentés que par les jeunes » (Cavalla, qui donne comme exemple : « réfuter cette hypothèse »). D'un autre côté Herman, qui se situe explicitement dans le cadre théorique défini par K. Hyland, fait porter sa réflexion sur le rôle des modalisations que sont les « hedgings » et les « boosters », marqueurs qui renvoient également à la question du positionnement et à la nécessaire prise en compte du destinataire : la gestion de la modalité épistémique paraît constituer un enjeu crucial du genre « examen écrit en sciences humaines et sociales ». Se situant dans le même cadre, Tassin et Spanghero-Gaillard font porter leur recherche, du point de vue de la psychologie cognitive, sur les marqueurs discursifs de l'adaptation au lectorat.

Le numéro que nous proposons ici pourrait dès lors déboucher sur un questionnement plus général sur l'articulation, dans une perspective didactique, entre formes linguistiques et fonctionnements discursifs, entre travail sur les marqueurs et prise de conscience des fonctions. Se pose alors la question de la mise en correspondance marqueurs-fonctions. Malgré l'affirmation de Sandor pour qui, à la suite de K. Hyland :

Although there are a few discourse markers that invariably signal particular discourse functions, in the vast majority of cases, the presence of a marker does not necessarily signal the accomplishment of a discourse function. Thus without the co-text the discourse function cannot be detected with precision. (Sandor 2007 : 101)

Les travaux se situant dans ce courant aboutissent souvent à des tableaux de mise en correspondance (voir Hyland 2005, Sandor 2007) qui ne permettent pas nécessairement aux apprenants d'une part de saisir le fait que la relation marqueurs-fonctions n'est pas bi-univoque (un marqueur peut correspondre à différentes fonctions, une fonction peut être actualisée par différents marqueurs) et d'autre part de différencier les marqueurs au niveau de leur sens et de leur emploi.

Il est clair cependant que la question de cette mise en relation constitue un programme de recherche fécond dans le domaine de la formation aux écrits universitaires. Ce type d'approche ne permettrait-il pas de proposer des entrées accessibles aux scripteurs novices (comme par exemple reformuler, justifier, expliquer, ou encore reprendre), et de se donner pour objectif de décrire les moyens linguistiques qu'elles nécessitent de maîtriser ? Ne permettrait-il pas aussi de mettre en évidence qu'une même structure ou un même mot (comme un pronom) peut servir à réaliser plusieurs fonctions (les pronoms quantitatifs comme *beaucoup*, *certains*, *aucun* peuvent servir à reprendre mais aussi à construire une progression à thème dérivé), et qu'une fonction peut se réaliser avec des moyens linguistiques différents, en mobilisant par exemple du lexique et/ou une structure grammaticale ? Ainsi, la question du micro-linguistique, entendue comme une prise en considération trop techniciste de la langue ne se poserait plus en ces termes, dans la mesure où toute description linguistique serait inscrite dans une formation aux écrits universitaires attentive aux genres et aux pratiques du lire-écrire.

Bibliographie

- ALLIN-PFISTER, A.C., 2005, *Formation à la recherche : une approche globale*, Paris, Lamarre.
- BAUTIER, É., 2009, « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage », *Pratiques*, 143-144, p. 11-26.
- BOULTON, A. et TYNE, H., 2014, *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- BRONCKART, J.-P., 1997, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BUCHETON, D. et BAUTIER, É. (éds), 1997, *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles, CRDP.
- CARTON, F., 2002, « Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants », *Enjeux*, 53-54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur*, p. 162-175
- DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D., 2010, « Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », *Forum Lecture*, 3, [En ligne] <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/431/Les-litteracies-universitaires.pdf>
- DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (éds), 2012, *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives*, *Pratiques*, 153-154, Metz, Cresef.
- HYLAND, K., 2005, *Metadiscourse*, London, New York, Continuum.
- HYLAND, K., 2009, « Metadiscourse: mapping interactions in academic writing », *Nordic Journal of English Studies*, 9 (2), p. 125-143. .
- JAFFRÉ, J.-P., 2004, « La littératie : histoire d'un mot, effet d'un concept », dans C. Barré de Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, p. 21-41.
- JOHNS T., 1997, « Contexts : the background , development and trialling of a concordance-based CALL program », dans Wichman et al. (éds), *Teaching and language corpora*, Harlow, Longman, p. 100-115.
- KELLOGG, R.T., 2008, « Training writing skills: A cognitive developmental perspective », *Journal of writing research*, 1(1), p. 1-26.
- LABORDE-MILAA, I., BOCH, F. et REUTER, Y. (éds), 2004, *Les écrits universitaires*, *Pratiques*, p. 121-122.
- MELLET C. et SITRI F., 2010, « Nom de genre et institutionnalisation d'une pratique discursive : le cas de l'interpellation parlementaire et du signalement d'enfant en danger », *Actes du 2^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française* http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000175.pdf
- PILOGÉ, J.-L., 2008, *Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves*, Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
- POLLET, M.-C., GLORIEUX, C. et TOUNGOUZ, K., 2010, « Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire », *Diptyque*, 18, p. 61-92.
- POLLET, M.-C. et DELFORGE, M., 2011, « Comment développer les compétences langagières des étudiants ? » dans P. Parmentier (éd.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*, Bruxelles, CIUF, p. 50-54.
- SANDOR, A., 2007, « Modeling metadiscourse conveying the author's rhetorical strategy in biomedical research abstracts », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 12, p. 97-108.

