

Littéracies universitaires : présentation

Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1905>

DOI : 10.4000/pratiques.1905

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 3-19

Référence électronique

Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter, « Littéracies universitaires : présentation », *Pratiques* [En ligne], 153-154 | 2012, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1905> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1905>

© Tous droits réservés

Littéracies universitaires : présentation

Isabelle Delcambre

Dominique Lahanier-Reuter

Université Charles-de-Gaulle-Lille3
Théodile-CIREL, EA 4354

L'enseignement supérieur est un espace où se multiplient écrits et écritures. Cette multiplicité n'est pas qu'abondance, elle est aussi hétérogénéité, diversité, singularité.

En effet, ces écritures ont des fonctions diverses : elles ne sont pas uniquement des lieux d'évaluation (il existe des écrits autres que ceux d'examen) pas plus qu'elles ne se cantonnent à des transcriptions (les étudiants écrivent d'autres choses que des notes de cours). Leurs contextes le sont tout autant : quels leviers pédagogiques ou didactiques les suscitent, quelles aides les accompagnent ? S'ils n'ont pas la même durée de vie, ni la même temporalité d'écriture, si les contraintes et les normes qui les régissent les différencient, ces écrits se distinguent également selon leurs destinataires (construits ou non, fictifs, attendus, effectifs), mais aussi selon le statut de leurs auteurs : certes enseignants et étudiants écrivent, mais qu'est-ce qu'être étudiant lorsque l'on écrit ? S'agit-il d'être un futur professionnel ou d'être un disciple s'abreuvant éternellement de savoir ? La question se décline également pour les enseignants : sont-ils plutôt des professeurs ou plutôt des chercheurs ? Enfin, de façon presque évidente, ces écritures se différencient selon leurs contenus, et leurs références (s'agit-il d'écrire plutôt à partir de son expérience, de ses lectures, de ses connaissances ?). Nous arrêtons là ce qui devient énumération pour poser simplement que cette multiplicité est à interroger et à comprendre, ce que ce numéro permet de faire, en partie.

Problématique et situation de ce numéro

Ce numéro permet en effet de croiser et d'interroger les pratiques de littéracies⁽¹⁾ (ici restreintes à la production plus qu'à la réception de l'écrit) qui se développent dans les formations universitaires, en focalisant sur trois ensembles de questions qui permettent de tracer les contours de l'analyse de ces pratiques :

1. en quoi les disciplines instituées peuvent-elles être considérées comme des facteurs explicatifs de variations dans les pratiques d'écriture, à l'échelle d'une même formation ? En fin de compte, qu'est-ce qu'une discipline ? Quels rôles les disciplines jouent-elles dans l'institution de l'univers académique ?
2. quelle est la place à l'université des écrits professionnels ou professionnalisants ? Quel rôle l'écriture joue-t-elle ou peut-elle jouer dans les formations professionnelles (d'enseignants, d'ingénieurs, de travailleurs sociaux, d'infirmières, etc.) ?
3. que pouvons-nous dire aujourd'hui des pratiques discursives à l'université ? Comment en décrire la diversité, tant du côté des enseignants, des chercheurs que des étudiants (pratiques d'écriture scientifique, pratiques d'accompagnement de l'écriture des étudiants, pratiques du cours magistral, pratiques numériques) ?

Sont ici rassemblées des recherches produites dans le champ des Littéracies universitaires qui prolongent explicitement par leur objet d'études le numéro de *Pratiques* publié en 2004, *Les écrits universitaires* (n° 121-122, coordonné par F. Boch, I. Laborde-Milaa et Y. Reuter), qui mettait au jour la nécessité de démasquer des problèmes longtemps occultés, concernant l'écriture à l'université, liés à une trop grande focalisation sur les dimensions strictement linguistiques au détriment d'une approche discursive et épistémologique, liée aux disciplines. Mais ce numéro se situe aussi à la croisée de celui qui a été consacré à *La littératie* (dirigé par J.-M. Privat et M. Kara en 2006) et de celui intitulé *Les écrits de savoir* (coordonné par M. Kara en 2009). Le premier participait du courant de réflexion sur la notion anglo-saxonne de littéracie qui a émergé en France au tournant des années 2000⁽²⁾ et a contribué à développer la fécondité des recherches menées par Jack Goody ; le second interrogeait de manière non exclusive mais importante les fonctions heuristiques de l'écriture dans les apprentissages disciplinaires. Les liens entre écriture et disciplines sont l'objet d'une interrogation ancienne dans *Pratiques*, puisque les numéros *Description* (1998), *Récits et disciplines scolaires* (2007), *Images du scripteur* (2002) en présentent, dans tout ou partie de leurs sommaires, des analyses extrêmement variées, quant aux discipli-

(1) Les variations orthographiques « littéracie(s)/littératie » seront discutées plus loin. Nous utilisons la graphie « littéracies ». Lorsque d'autres graphies apparaissent dans ce texte, elles sont le fait des chercheurs cités.

(2) La notion de littéracie(s) commence à apparaître dans divers domaines de recherche en France au tournant des années 2000, essentiellement en confrontant à ce concept d'origine anglosaxonne les analyses des pratiques de l'écrit dans les institutions d'enseignement (par exemple, Chiss, 1998 ; Chiss & Marquillo-Larry, 1998 ; Grossmann, 1999 ; Fijalkow & Vogler, 2000 ; Barré-De Miniac, 2003 ; Barré-De Miniac, Brissaud, & Rispaïl, 2004).

nes concernées, quant aux méthodologies convoquées, quant aux niveaux scolaires investigués.

Ce numéro cependant, s'il s'inscrit dans une continuité de réflexion et d'études, est une ouverture. Il est en effet le lieu d'une confrontation entre recherches américaine, britannique et française sur l'écriture à l'université, particulièrement intéressante en ce qu'elle présente aux lecteurs français des traditions de recherche rarement diffusées en France ⁽³⁾ ainsi que celui d'une confrontation méthodologique entre analyses ethnographiques, linguistiques, didactiques ou rhétoriques des écrits ou des pratiques d'écriture, liées aux différentes traditions de recherche.

L'unité de ce numéro tient aussi à l'usage de la notion de littéracies qui sous-tend l'ensemble des articles ici présentés, non pas seulement parce qu'ils sont issus, pour certains d'entre eux du champ de recherche nommé *Academic Literacies*, mais parce qu'ils envisagent tous, d'une manière ou d'une autre, des questions liées à l'inscription des pratiques de l'écrit dans des contextes, institutionnels, disciplinaires, professionnels ou culturels, voire dans des contextes qui croisent plusieurs de ces déterminations, ce qui constitue un des apports importants du champ des *New literacy studies* à l'analyse des pratiques de l'écrit.

Avant de présenter de manière plus détaillée la structure du numéro et le contenu des articles, nous souhaitons revenir sur les définitions de la notion de littéracie qui, tout autant que les graphies de ce terme importé, sont un des topoï des écrits de recherche qui citent cette notion et faire un rapide historique des champs de recherche qui s'y réfèrent. Nous préciserons ensuite ce que nous entendons par littéracies universitaires.

Littéracie/Littéracies

Les termes anglais *literacy/literacies* se traduisent orthographiquement de multiples manières. La graphie littéracies, retenue dans les recherches que nous menons, repose sur un compromis entre la dérivation française (voir « lettré », « littérature », etc.) en ce qui concerne les –tt– (le terme anglais s'écrit *literacies*) et une filiation avec le terme anglais en ce qui concerne le –c– final (bien que cette finale –cie ne soit pas inconnue en français, voir « superficie », « pharmacie »...). S'y ajoute le –s final dont la présence réfère à la diversité des pratiques désignées par ce terme (Lea, 2008) et des domaines de recherches concernés par l'analyse de ces pratiques : linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, ethnologie, didactique (Jaffré, 2004). Son absence ancrerait au contraire la notion dans une perspective généralisante.

Les définitions en sont multiples et plus ou moins complexes. Le sens courant du terme littéracie désigne la « capacité de lire et d'écrire ». Mais cette signification ne va pas sans une certaine ambiguïté : en effet, le terme *Literacy* peut renvoyer à un sens technique, formel, désignant les contenus et les effets de l'alphabétisation (un ensemble de compétences, dont ne dispose pas l'illettré ou l'analphabète) aussi bien qu'à un sens culturel, renvoyant aux cultures lettrées et aux

(3) A l'exception notable de l'ouvrage de C. Donahue (Donahue, 2008).

hiérarchies sociales qui les sous-tendent, c'est-à-dire à un ensemble de pratiques situées dans des contextes spécifiques et des usages sociaux (Fraenkel & Mbodj, 2010). Interroger les pratiques de littéracies en contexte universitaire, c'est ainsi davantage mettre l'accent sur les dimensions culturelles, institutionnelles et historiques de l'écriture, liées aux communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1993), plus que sur ce que l'UNESCO appelle la *functional literacy*.

Pour préciser, nous souhaitons nous référer à deux définitions proposées par Jean-Marie Privat. La première est un emprunt à J.-P. Jaffré, proposé comme tel dans la présentation du numéro de *Pratiques* (2006 : 6) consacré à la littéracie et à J. Goody :

« La littéracie 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, p. 31)

La seconde est formulée par J.-M. Privat dans la présentation d'un recueil de textes de J. Goody qui a suivi la publication de ce numéro de *Pratiques* :

« On peut définir la littératie [...] comme l'ensemble des praxis et des représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les agents et institutions de sa conservation et de sa transmission. La littératie s'oppose ainsi à l'oralité comme la culture écrite à la culture orale. Il va de soi que les interférences entre l'une et l'autre sont incessantes et de fait constitutives des cultures modernes et contemporaines. » (Privat, 2007 : 10)

Cette deuxième définition est très intéressante par la largeur de son empan définitionnel : des dimensions matérielles aux dimensions intellectuelles, prise en compte du versant production aussi bien que du versant réception, perspective centrée sur le sujet lisant/écrivain autant que sur les institutions de conservation et d'enseignement/apprentissage, sur les pratiques autant que les représentations. Elle illustre particulièrement comment le fait d'élaborer une définition contribue à problématiser une question. Nous la reprenons pour marquer la continuité déjà soulignée avec les travaux menés au sein de *Pratiques* mais elle est marquée par le choix de J.-M. Privat de présenter la littéracie dans une grande fidélité aux thèses de J. Goody, avec l'allusion notamment à la théorie du « grand partage » entre culture de l'écrit et culture de l'oral (même si ce partage est fortement relativisé par l'idée des interférences incessantes entre les deux « cultures », comme Goody lui-même le rappelle dans l'entretien qu'il a donné à J.-M. Privat dans *Pratiques* 131-132). Ces interactions entre culture écrite et culture orale n'entrent pas dans notre problématique (ou très marginalement). En revanche, notre questionnement nous conduit à définir les littéracies comme des pratiques (de lecture et/ou d'écriture) situées, mettant en jeu des outils (matériels ou intellectuels) et des opérations (d'inscription, de décontextualisation...), tributaires de l'histoire des institutions et des sujets, et sujettes à des variations selon les contextes géographiques, historiques, culturels, institutionnels où elles se dé-

plioient. Et puisqu'il s'agit ici particulièrement de littéracies universitaires, nous spécifions que les contextes diffèrent également selon les fonctions des écrits étudiés (évaluation, transcription à usage personnel, construction de connaissances, etc.) et selon les disciplines universitaires.

La structure et l'histoire de ces champs de recherche présente globalement trois étapes⁽⁴⁾. Au départ, se développe un champ de recherche, les *Literacy Studies* avec trois composantes principales : en Grande-Bretagne, les travaux de J. Goody connus dans le monde francophone dès 1979 grâce à la traduction de son ouvrage, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (Minuit), centrés sur l'histoire de l'écriture, de sa diffusion et de ses effets cognitifs, travaux réinterrogés dans le numéro de *Pratiques* publié en 2006, par l'examen critique des usages de Goody dans les recherches anthropologiques et/ou didactiques (Reuter, 2006) se donnant les pratiques de l'écrit comme objet ; l'ethnographie des pratiques de littéracie, également connue par la traduction en 1970 de l'ouvrage de Richard Hoggart, *The Uses of Literacy* (1957) sous le titre *La culture du pauvre* (Minuit) ; et pour finir, l'action de l'UNESCO pour l'alphabétisation des adultes dans les Etats du Tiers-monde, qui a largement diffusé la notion de « *functional literacy* » (littéracie au sens technique du terme). Au début des années 80, ce champ a été refondé sur de nouvelles bases (théoriques et méthodologiques) suite aux publications de Brian Street, d'où l'appellation de *New Literacy Studies*. Et il s'est développé ensuite dans plusieurs directions, dont une spécialisée dans l'analyse des pratiques d'écriture dans l'enseignement supérieur, qui a émergé vers la fin des années 80 et qui s'intitule *Academic Literacies*.

Les *New Literacy Studies* sont liées aux recherches de Brian Street qui en est le principal instigateur et théoricien. Les enquêtes qu'il a réalisées à la fin des années 70 sur les pratiques de l'écrit en Iran (Street, 1984, 1993) ont mis en évidence de multiples formes sociales d'usage de l'écrit. Ce qu'il décrit laisse à penser que, dans une même société, les formes de littéracie sont différentes selon les contextes et en même temps perméables entre elles. Par exemple, la littéracie acquise à l'école coranique à des fins religieuses peut être réinvestie dans des usages commerciaux. Ce domaine de recherches ethnographiques est construit sur la base d'une critique des positions de Goody qualifiées de « modèle autonome », à savoir que l'écrit serait appréhendé comme une technologie ayant partout les mêmes effets de développement de l'esprit. Au contraire B. Street développe un modèle dit « idéologique », visant à montrer comment « l'écriture est toujours prise dans des contextes culturels et des rapports de pouvoir particuliers, interdisant toute généralisation sur des effets possibles, cognitifs ou sociaux ». (Fraenkel & Mbodj, 2010 :13)⁽⁵⁾.

(4) Ce rapide historique doit beaucoup à la présentation des *New Literacies Studies* dans B. Fraenkel et A. Mbodj, 2010.

(5) Ces catégories sont tout à fait schématiques, mais ce n'est pas le lieu ici de retracer les débats, innombrables qui agitent les communautés de recherche britanniques, essentiellement, sur ces deux écoles.

Littéracies universitaires

Issu des *New Literacy Studies*, le champ des *Academic literacies* s'est développé au Royaume Uni, en adoptant une méthodologie ethnographique, pour comprendre le terrain spécifique que représente l'université, d'où son nom, *Academic Literacies*, où le -s pluriel est particulièrement revendiqué (Lea, 2008) comme signal que la littéracie a toujours à voir avec des pratiques sociales et culturelles de lecture et d'écriture dans des contextes particuliers, plutôt qu'avec une activité cognitive individuelle. De nombreux chercheurs britanniques sont engagés dans l'analyse des rapports à l'écrit, par exemple, d'étudiants non natifs arrivant dans les universités britanniques, des transformations des pratiques de l'écrit liées aux environnements numériques, à l'enseignement à distance, du rapport entre pratiques personnelles et universitaires d'écriture, des pratiques d'écriture des chercheurs, qu'ils soient anglophones ou allophones devant produire des textes en anglais, etc. (voir la présentation générale de ces recherches dans Lillis & Scott, 2007 et de leurs évolutions récentes dans Tuck, à par.). Ce champ s'est structuré autour d'une critique ethnographique et socioculturelle des pratiques académiques dominantes et de la conception traditionnelle de l'écriture comme ensemble d'habilités techniques. Au-delà de la mise à niveau linguistique des étudiants internationaux (*English for Academic Purposes*), les *Academic literacies* proposent des cadres théoriques, fondés sur des recherches ethnographiques, pour penser l'écriture à l'université comme mobilisant des relations de pouvoir et des formes de construction identitaire dans lesquelles sont prises les pratiques d'écriture des étudiants, pour élaborer une critique des conventions de l'écrit académique et proposer des analyses des pratiques de l'écrit, aussi bien transversales que disciplinaires (Breerton, Donahue, Gannett, Lillis, & Scott, 2009).

Nous parlerons ici de « littéracies universitaires », ce qui peut apparaître comme une simple traduction de l'expression anglaise, mais qui permet d'éviter les connotations dépréciatives du terme « académique » en français. Ce champ de recherches, relativement nouveau en France, qui se développe cependant grâce à des manifestations et publication scientifiques (voir le colloque qui s'est tenu à Villeneuve-d'Ascq en 2010 ⁽⁶⁾ dont ce numéro de *Pratiques* est en partie issu) n'est pas sans rapport avec ce qui se construit sous le nom de « Pédagogie universitaire » ou avec ce que certains appellent « la didactique du français à l'université ». Tout en s'en différenciant, cependant.

La pédagogie universitaire, structurée dans une association, l'AIPU (l'Association Internationale pour la Pédagogie Universitaire) qui organise de nombreuses manifestations scientifiques, n'apparaît en France que très récemment, comparativement aux trois ou quatre décennies d'existence de ce mouvement, qui s'est développé essentiellement au Québec et en Belgique sur le modèle des recherches anglo-saxonnes sur la formation universitaire professionnelle, par exemple dans le domaine de la santé ou plus généralement de ce qui s'appelle *Higher Education* (De Ketele, 2010). Mais ce champ apparaît comme plus péda-

(6) Colloque international : *Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines*, organisé à l'Université de Lille 3, les 2, 3 et 4 septembre 2010 (I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter, F. Boch, dir.). <http://evenements.univ-lille3.fr/litteracies-universitaires/>

gogique que didactique : ni les questions liées aux pratiques d'écriture des étudiants (et/ou des enseignants et des chercheurs) n'y sont explicitement thématiques ni celles liées à la socialisation à des modes de pensée propres aux différentes disciplines (Saussez & Loiola, 2008). Une analyse des publications récentes dans ce champ sur la période 1991-2005 (Adangnikou, 2008) ne fait surgir qu'une seule référence à des travaux de didactique, portant sur les pratiques de l'écrit dans le supérieur, le numéro de *Pratiques* 121-122, évoqué plus haut.

Quant à ce que d'aucuns nomment la didactique du français dans le supérieur, si cette dénomination a le mérite d'une relative clarté immédiate, c'est au prix, pensons-nous, d'une certaine ambiguïté. Ambiguïté du terme « didactique » et de l'expression « didactique du français » : ils réfèrent souvent à des pratiques d'enseignement (et d'apprentissages) du français comme langue, ou à des pratiques de remédiation concernant les difficultés de l'expression écrite en français des étudiants, minimisant voire occultant les dimensions discursives et épistémologiques des pratiques d'écriture. Dans un lieu institutionnel comme l'université où le « français » n'existe ni comme discipline d'enseignement, ni comme discipline de recherche, l'expression « didactique du français dans le supérieur » apparaît comme un calque de la discipline de recherche, la didactique du français, dont le but est de décrire et comprendre l'enseignement et les apprentissages du « français », ce qui n'est fondé qu'aux niveaux où ce contenu est constitué en discipline scolaire (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010). Que les pratiques d'écriture dans le supérieur constituent un terrain de recherche intéressant la didactique, en tant que discipline de recherche, cela ne fait pas de doute (voir Laborde-Milaa, Boch, & Reuter, 2004), mais ce champ de recherche, vu les spécificités disciplinaires de l'université, ne peut, selon nous, être identifié comme une énième « didactique de... », sauf à imaginer que s'élaborent des didactiques des disciplines universitaires qui pourraient entrer en dialogue avec les didactiques des disciplines scolaires (voir Reuter, ici-même).

D'où la notion de littéracies universitaires, qui, malgré ses ambiguïtés propres⁽⁷⁾, nous est apparue comme intéressante, à la fois, par les liens affichés avec les recherches anglosaxonnes qui nous précèdent (littéracies) et par les effets d'identification des pratiques visées (l'écrit à l'université). Et parmi ces liens, l'importance des contextes, disciplinaires ou institutionnels dans l'élaboration des pratiques est pour nous centrale, comme nous le posons au tout début de cette introduction.

(7) B. Fraenckel et A. Mbodj (2010, 15) soulignant les difficultés de traduction du terme *literacy*, argumentent, par rapport à l'expression « culture de l'écrit » parfois proposée, le choix de littératie à la fois par son « ambiguïté sémantique, le fait qu'un même mot désigne à la fois les savoir-faire basiques du lire-écrire et toute une culture protéiforme » et par le fait que « culture de l'écrit » renvoie, du moins en France, aux travaux d'histoire du livre et de la lecture, références généralement étrangères aux approches ethnographiques et éducatives de la *literacy*.

Composition du numéro

Les articles qui suivent sont organisés en trois grands ensembles.

Université et mondes professionnels : une formation par l'écriture ?

Le premier aborde la question des *pratiques d'écriture sous l'angle de la formation professionnelle ou professionnalisante, dispensée au sein de l'université*. Quatre articles le constituent qui offrent un bel exemple du *dialogue entre traditions de recherche, états-unienne, britannique et française*. La question de la professionnalisation à l'université n'a pas du tout le même empan historique dans les mondes universitaires visés : ancienne aux Etats-Unis (il s'agit ici de formations d'ingénieurs) et en Grande-Bretagne (surtout pour les professions de la santé et du travail social évoquées ici), elle est beaucoup plus récente en France, notamment dans les universités SHS (il est question ici d'une formation de futurs rédacteurs et formateurs à l'écrit).

Les quatre articles interrogent les différences entre l'écriture universitaire, l'écriture professionnelle et ce qu'on pourrait appeler l'écriture professionnelle en formation, en nous inspirant de la proposition que faisait Yves Reuter (Reuter, 2004) lorsqu'il distinguait l'écriture de recherche de l'écriture de recherche en formation.

David Russell, qui représente ici le courant de recherche américain nommé *Composition Studies*⁽⁸⁾, compare les mondes universitaires états-uniens et européens du point de vue des relations entre formations académiques et professionnelles en faisant un rapide état des lieux des courants qui caractérisent ces univers différents. A partir d'une théorie du genre comme activité sociale, liée à une production textuelle-discursive, il montre que tout oppose les pratiques d'écriture en contexte professionnel et en contexte académique et que, pour former à l'écriture professionnelle à l'université, il faut concevoir des situations de simulation d'une activité professionnelle, comme le proposent certains didacticiens en usage dans les formations en sciences expérimentales (formation à l'écriture du *lab report*) ou en bio-ingénierie. La définition du genre comme « réponse typifiée à une action répétée » permet de lier les pratiques d'écriture aux contextes et aux activités spécifiques, et d'interroger les modalités du transfert des pratiques de formation aux pratiques professionnelles.

Les deux articles suivants proviennent du champ des *Academic Literacies* et présentent des exemples emblématiques de recherches ethnographiques sur l'écriture universitaire, ici à visée professionnalisante.

Julio Gimenez montre la nature essentiellement disciplinaire des propriétés de l'écriture et des écrits au sein de deux formations professionnelles aux métiers de la santé, pourtant fort proches, la formation des infirmiers et celle des sages-femmes. Ces formations professionnelles sont dispensées par l'université britannique, et les pratiques d'écriture qui les caractérisent sont plus ou moins

(8) Pour une présentation de ce courant fort important, voir (Donahue, 2008). Par ailleurs, deux textes d'un autre membre éminent de ce courant, C. Bazerman, ont été publiés dans *Pratiques* 131-132 (2006) et 143-144 (2009).

proches de l'écriture académique, ce qui fait l'intérêt de leur analyse. Après une présentation détaillée des relations entre écriture et disciplines, à l'issue de laquelle il pose que les sciences infirmières et les formations de sages-femmes sont constituées en disciplines autonomes, avec des postures ontologiques et des distinctions épistémologiques différentes, il s'attache précisément à trois particularités de l'écriture dans ces deux disciplines, à savoir les formes que peut prendre « l'esprit critique » dans l'écriture (par exemple, la critique des conceptions de la santé), les formes de validation (les types de sources scientifiques convoquées) et l'effacement énonciatif requis dans tout écrit universitaire. A partir d'entretiens approfondis avec des étudiants et des enseignants de ces parcours et de l'analyse de leurs écrits, il met en évidence une grande distance entre les conceptions de l'écriture dans ces deux formations : les sciences infirmières tendent à des formes d'écriture scientifique « positiviste » alors que la réflexion sur l'expérience compte bien davantage dans l'écriture des apprenties sages-femmes. Il montre ainsi l'importance de la façon dont les disciplines envisagent les savoirs et la construction de savoirs dans la conceptualisation des propriétés de l'écriture qui ne sont donc, d'après lui, ni génériques, ni transposables.

Theresa Lillis et **Lucy Rai** rejoignent, à partir d'une recherche ethnographique sur les pratiques d'écriture dans le travail social en Grande-Bretagne, les constats de D. Russel sur la distance fondamentale entre d'une part les pratiques d'écriture académiques et les pratiques d'écriture professionnalisantes, et d'autre part et surtout, ces pratiques et celles qui caractérisent l'activité professionnelle dans les contextes de travail social. Les auteurs, qui sont des membres éminents des *Academic literacies*, présentent d'abord les cadres théoriques et méthodologiques de ce courant de recherche sur l'écriture universitaire, essentiellement centré sur l'analyse de l'écriture comme pratique sociale. Puis, à partir d'observations des pratiques effectives, comme celle qui décrit le temps passé à l'écriture selon les heures de la journée par des assistantes sociales en exercice, et d'entretiens avec des étudiants et des formateurs, associés comme co-chercheurs au projet de recherche, les auteurs établissent de nombreuses différences entre les pratiques académiques (même celles qui sont consacrées à la formation professionnelle) et les pratiques professionnelles. Ces dernières apparaissent finalement offrir difficilement des modèles pour la formation, tant elles sont fragmentées et partagées entre de nombreux scripteurs. Seule la réflexivité semble une dimension de l'écriture partagée entre le monde universitaire et le monde professionnel.

Fanny Rinck et **Frédérique Sitri** développent quant à elles une analyse d'orientation linguistique et discursive sur les écrits professionnels auxquels l'université française pourrait former. Elles montrent que la détermination des genres de discours professionnels se heurte à « l'hétérogénéité des dénominations pour des textes proches dans leurs caractéristiques linguistiques et pragmatiques, mais également (à) l'hétérogénéité des textes regroupés sous la même dénomination générique ». La diversité de ces genres et sous-genres est liée, selon les auteurs, à la diversité des sphères d'activité où ils circulent, pour reprendre une définition bakhtinienne du genre. Travaillant dans une formation universitaire de rédacteurs professionnels sur le macro genre du compte-rendu (signalé par T. Lillis et L. Rai comme un des genres dominants dans les activités d'écriture des travailleurs sociaux), elles s'attachent à prendre un point de vue général pour

identifier quelques dimensions transversales comme la représentation des dires des participants. L'analyse des textes des étudiants justifie cette analyse : elle montre la difficulté qu'ils rencontrent, face à différents genres, à saisir la position du locuteur par rapport à ce qui est relaté. Elles concluent qu'il est envisageable de proposer une formation à ces dimensions discursives transversales (ou prototypiques, comme dirait F. Grossmann, ici-même) sans ignorer la façon dont elles peuvent être spécifiées en fonction des contextes différents.

Université et mondes professionnels : points de vue sur la formation des enseignants en France

Le second ensemble de textes prolonge l'analyse des écrits professionnels mais *cible plus ou moins directement la formation des enseignants en France*, ce qui est, d'après nous, représentatif des recherches menées ces dernières années sur l'écriture professionnelle à partir de perspectives universitaires : une des premières « professions » préparées à l'université est l'enseignement. La primauté énoncée ici est à comprendre à la fois historiquement, si l'on se réfère aux missions de l'université napoléonienne, et quantitativement, si l'on se réfère aux institutions où se développent simultanément la formation à l'enseignement et les recherches sur l'écriture, à savoir les universités de Sciences Humaines et Sociales, ou encore si l'on considère la multitude des formations de « l'humain » (enseignement, éducation, métiers du social, du socioculturel, de la santé et du soin) qui ont développé des dispositifs d'écriture dans un but de professionnalisation (Crinon & Guigue, 2006). Deux de ces articles développent les perspectives d'analyse des pratiques d'écriture en interrogeant les effets de contexte, qu'ils soient disciplinaires, pédagogiques ou institutionnels, et en adoptant une méthodologie d'analyse textuelle et discursive. Le troisième se situe dans un cadre didactique et rend compte (également avec une méthodologie d'analyse de textes) d'un dispositif de formation qui est censé favoriser la construction d'une posture d'apprenti-chercheurs en didactique du français, au niveau du M1. A la différence des articles de la première section, les méthodologies suivies ici sont relativement plus homogènes ; elles reposent essentiellement sur des analyses textuelles et discursives mais confrontent différents écrits, produits par des acteurs différents (par leur discipline de formation ou par le statut) ou par les mêmes acteurs mais dans des contextes différents.

Anne-Laure Le Guern et Jean-François Thémines comparent des portfolios écrits par des enseignants stagiaires en histoire-géographie et en anglais et cherchent à établir quelles différences l'inscription disciplinaire produit dans la façon de rendre compte du parcours de professionnalisation et sur le traitement du « réel professionnel » (la place faite à l'établissement, la classe ou plus largement aux différents effets de réel, pour reprendre Geertz). Les auteurs appréhendent les disciplines « en tant qu'univers linguistiques et sémiotiques organisant la formation-professionnalisation des professeurs ». Ainsi, l'une des différences majeures tient à la production d'effets de réel différents : par exemple (mais ce n'est qu'un aspect des analyses présentées dans l'article), selon les disciplines, les portfolios comportent ou non de nombreuses traces des documents produits pendant la formation, et disponibles sur une plate-forme de travail à distance. « Le portfolio montre en histoire-géographie la constitution d'un réper-

toire professionnel, par capitalisation de ressources collectives, quand les portfolios d'anglais, pour la très grande majorité, se concentrent sur une expérience individuelle ». Les régimes discursifs s'opposent, enquête sur la constitution d'un parcours de professionnalisation d'un côté, récit d'apprentissage de l'autre. Ces différences disciplinaires rejoignent d'anciennes constats quant à des formes d'homologie entre écriture professionnelle en formation et discours disciplinaire (Delcambre, 1998) et confortent les analyses que les théoriciens des littéracies universitaires font de l'écriture comme d'une activité située, et des disciplines comme l'un des contextes dans lesquels s'exerce l'activité discursive.

Pascale Delormas organise un autre type de confrontation, une analyse contrastive des formations d'enseignants, attentive aux dimensions institutionnelles (comparaison de cette formation dans deux académies différentes). Elle focalise son analyse des discours écrits, produits par les stagiaires (écrits réflexifs) et les formateurs (rapports de stage), sur l'identification de modalités différentes de réflexivité, en posant « que les pratiques très contrastées que l'on constate d'une académie à l'autre sont observables à un niveau discursif ». Après avoir fait état de recherches proposant des échelles d'analyse du discours réflexif, et reposant notamment sur une comparaison de portfolios produits aux Etats-Unis, en France et en Grande Bretagne, elle montre que les indices de réflexivité dans les écrits des stagiaires ne construisent pas une même image de l'identité professionnelle en construction dans les deux contextes observés (dans les deux institutions se trouvent de manière équivalente des écrits marqués par la construction d'une posture professionnelle, mais ce que l'auteur nomme la posture scientifique ne se trouve que dans les écrits émanant de l'IUFM de Paris et ce qu'elle nomme posture personnelle, dans les écrits produit à l'IUFM de Créteil). Quant aux rapports de stage des formateurs, ils ne donnent à voir ni posture scientifique ni même posture réflexive. « Le formateur adopte une posture fondamentalement institutionnelle et prescriptive sans que jamais son rôle et sa propre posture ne soient interrogés. » Cette étude alimente d'une autre façon l'interrogation sur les effets de contextualisation des écritures. Dès que l'on adopte une méthodologie comparative, que ce soit en fonction des disciplines ou en fonction des institutions, des différences surgissent, semble-t-il, ce qui vérifie une fois de plus les effets de leur contextualisation sur les pratiques d'écriture et interroge l'idée de leur transversalité.

Jacqueline Lafont-Terranova et **Maurice Niwese**, quant à eux, mènent une étude didactique sur un dispositif particulier d'initiation à l'écriture de recherche en première année de master de didactique du français, illustrant en quelque sorte le cadre théorique qu'Yves Reuter (ici-même) nomme « didactique d'une discipline universitaire ». Ce dispositif amène les étudiants à articuler des écrits de statuts différents (écriture créative produite en ateliers d'écriture, journaux de bord, écriture de conceptualisation sur l'écriture et sur la didactique de l'écriture). Il s'agit d'identifier dans les écrits terminaux des étudiants des indices d'une posture d'apprenti-chercheur à partir, là aussi, de la mise en œuvre de différentes formes de réflexivité sur les expériences singulières de scripteur. Le dispositif présenté peut apparaître comme une réponse didactique aux constats relativement désabusés de l'article précédent. Certes, tous les étudiants ne parviennent pas à « s'affirmer comme sujet(s) apprenti-chercheur(s) dans un dis-

cours (mettant) à distance leur propre subjectivité » mais l'analyse détaillée des écrits montre que la moitié d'entre eux réussit à mettre en œuvre un recul réflexif sur leur expérience d'écriture créative et donne à voir un rapport à l'écriture, qui les prépare aux ruptures que suppose l'acculturation au discours scientifique. L'analyse détaillée des écrits peut être incidemment constituée, par ailleurs, comme un outil méthodologique intéressant pour élaborer des critères d'analyse de la réflexivité dans l'écriture, sans que ce soit l'objectif majeur de cet article.

Discours universitaires : disciplines et pratiques

La troisième partie du numéro est consacrée à des *recherches sur les discours universitaires*, et se présente en deux sous-ensembles.

Discours scientifiques et disciplines universitaires : interrogations critiques

Le premier interroge de manière critique *les notions de discours scientifiques et de disciplines universitaires d'une part, les liens entre littéracies universitaires et didactiques, d'autre part*. C'est dire s'il est au centre de la problématique que nous proposons ici. Deux articles développent respectivement une perspective sociologique (sur la notion même de discipline) et une perspective d'analyse variationniste (sur le discours scientifique). Avec la perspective didactique, il est montré enfin comment la notion de littéracies universitaires permet de déplacer les manières de penser, à l'université, les relations entre contenus disciplinaires et pratiques discursives.

Jean-Louis Fabiani montre, de manière particulièrement décapante, comment la notion même de discipline (de recherche, d'enseignement) est un construit historique et social qui remplit diverses fonctions, pas toujours directement liées à la classification ou à la production des savoirs : le fonctionnement et le maintien des institutions universitaires, les luttes générationnelles qui sous-tendent les changements de paradigme ou les redéfinitions de territoires, etc. Le « savoir corrosif » du sociologue met à mal l'idéal d'une épistémologie disciplinaire, garante des relations entre un objet relativement stable et circonscrit, une institution, un code de déontologie, etc. Cependant, dit-il, nous travaillons dans un monde disciplinaire : « La prégnance de la notion tient au fait qu'elle permet de penser conjointement l'organisation de la recherche et de l'enseignement, fondée sur la délimitation d'un type d'objet et la répartition de tâches spécifiques, et la cohérence d'un horizon de savoir entendu comme maîtrise cognitive croissante d'un objet préalablement défini comme limité ». Bien qu'il n'en parle pas, nous pouvons évoquer, parmi ces tâches spécifiques, la production de discours, dont de nombreuses études (voir ici-même celle de F. Grossmann) montrent la variabilité disciplinaire, et qui participe donc de la construction des identités disciplinaires. Ces analyses obligent à une distance critique face à la notion de discipline, souvent présentée comme évidente et naturelle par les institutions dont l'existence en dépend, même si l'évolution actuelle des recherches, notamment sous la pression de la demande sociale et de la logique de projet, peut laisser entrevoir une fin de l'ordre disciplinaire.

Francis Grossmann propose un cadre général d'analyse du discours scientifique (qu'il distingue du discours académique), de sa diversité (qui tient aux différences de langues, de cultures scientifiques, de genres, de paradigmes, etc.) et de ses variations internes (qui tiennent au jeu avec les normes). La synthèse qu'il fait d'un grand nombre de recherches, élaborées dans le cadre des analyses du discours d'inspiration linguistique, cherche à établir à quelles conditions on peut décrire le discours scientifique en évitant et les approches trop générales et les approches relativistes. Peut-on identifier des spécificités culturelles (liées aux langues-cultures) ? ou des spécificités disciplinaires ? Rejoignant sous certains aspects les questions de J.-L. Fabiani, il montre que les modèles de scientificité, qui sont des facteurs de clivages internes aux disciplines, offrent des cadres peut-être plus pertinents pour analyser les discours scientifiques, au moins en ce qui concerne un certain nombre de caractéristiques prototypiques. Il présente ensuite les principaux résultats des études menées dans les cadres de la rhétorique textuelle par K. Hyland et de l'analyse énonciative par K. Fløttum. Ces dernières permettent, en focalisant sur des configurations de marques, relativement restreintes et cohérentes, de mettre en évidence de manière convaincante des formes de diversités disciplinaires et linguistiques ainsi que des variations internes à un genre (IMRaD). Il plaide pour finir pour des analyses des discours scientifiques qui tiennent davantage compte des dimensions institutionnelles des disciplines, et de leur fragmentation en fonction des objets et des méthodes, et pour des études qui reposent sur des collaborations interdisciplinaires pour garantir l'équilibre entre les dimensions historiques, linguistiques et épistémologiques des discours scientifiques.

Yves Reuter clôt ce parcours théorique en interrogeant ce que les didactiques peuvent apporter aux perspectives ouvertes par la question des littéracies universitaires. Cette notion, selon l'auteur, produit des déplacements majeurs dans la façon de traiter les problèmes de l'écriture (et de la lecture) à l'université, leurs relations avec les contenus et la formation scripturale des étudiants. Elle permet, enfin, d'asseoir la légitimité des recherches universitaires sur les difficultés des étudiants et les stratégies d'interventions envisageables. De nombreuses autres disciplines constituent en objet de recherche ces questions (la sociologie, l'anthropologie, l'histoire de l'éducation, la psychologie, les sciences du langage), mais leurs approches dissocient le plus souvent les liens entre contenus et pratiques langagières, ou entre contenus, enseignement et apprentissages. Or ces deux relations sont fondamentales pour les didactiques. L'auteur développe alors les apports conceptuels des didactiques aux littéracies universitaire sous différents angles, entre autres, la nécessaire dénaturalisation de la notion de discipline (*cf.* Fabiani, *ici-même*) et la notion de pratiques dont il propose une définition heuristique. Certes, les didactiques ne sauraient à elles seules développer cet ensemble de questions. Y. Reuter en appelle, comme F. Grossmann, à une collaboration entre différentes disciplines de recherche (entre autres, les didactiques des disciplines universitaires dont le dialogue avec les didactiques des disciplines scolaires est à construire) et liste toute une série de questions dont les recherches sur les littéracies universitaires pourraient s'emparer pour construire de manière plus fine les analyses qu'elles développent sur les difficultés des étudiants : construire les configurations disciplinaires pertinentes pour les recherches entreprises, affiner les catégories d'étudiants en difficulté tout comme les catégories de difficultés rencontrées, etc.

Pratiques des discours à l'université : évolutions, transformations

Le second et dernier sous-ensemble de textes donne quelques aperçus, forcément succincts, vu l'ampleur de la question, *sur les évolutions et les transformations des discours à l'université*, liées à une réflexion critique, elle aussi, sur les formes traditionnelles d'écriture ou de transmission. Se croisent dans cette dernière partie des chercheurs français et britanniques, inscrits dans des champs de recherche différents : les Sciences du langage et les *Academic Literacies*.

Fiona English, s'inscrivant par-là dans une des traditions des *Academic Literacies*, propose une réflexion critique sur le genre de l'essai (qui a un statut *grosso modo* équivalent à celui de la dissertation dans l'université anglo-saxonne). Comment faire pour que les étudiants confrontés à l'usage de ce genre s'en emparent non seulement pour régurgiter ce qu'ils ont appris, mais pour réfléchir (notamment à la façon d'exposer ce qu'ils ont appris) ? Elle interroge de ce fait une « pédagogie des genres » qui se contenterait de familiariser les étudiants avec des formes (rhétoriques, syntaxiques, etc.) indépendamment d'une réflexion sur les contenus et leurs modes d'appropriation par les étudiants. Elle considère les genres comme des outils pour explorer leur façon de penser à l'intérieur d'une discipline (voir Russell, ici-même). A partir de l'étude d'un cas, issu d'un cours de première année, elle montre comment la transposition générique de l'essai à d'autres genres résolument non académiques (un débat radiophonique et téléphonique, ou une histoire en forme de dialogue dramatique pour l'heure du coucher, etc.) transforme le rapport de l'étudiante au contenu même de ce qu'elle expose, notamment en développant des perspectives critiques et un point de vue sur l'objet, absents de l'écriture initiale de l'essai. F. English théorise en termes d'affordances les effets potentiels des genres dans un modèle qui associe aux dimensions sémiotiques et rhétoriques des textes leurs dimensions matérielles, sociales et contextuelles.

Robert Bouchard et Chantal Parpette décrivent les diverses formes d'articulation entre l'oral et l'écrit dans les cours magistraux. Entre les écrits préalables de l'enseignant, mis à disposition ou non des étudiants, et les écrits de destination, à savoir les notes prises par les étudiants, se situent les discours oraux des enseignants, plus ou moins distants des écrits présents dans le cours (par l'intermédiaire de photocopies ou de projections). Ces distances informationnelles, la nécessité pour les étudiants de comprendre l'information à la fois écrite et orale, de passer de la réception à la production de notes écrites, ce qui se fait généralement avec un certain décalage temporel, tout cela est source de difficultés potentielles surtout pour les étudiants allophones. Les auteurs interrogent les traditions d'enseignement, en postulant que les usages varient selon les disciplines, et l'intérêt didactique des TIC, notamment l'usage des PowerPoint, lorsqu'il s'agit de ménager la transmission-appropriation de nouvelles connaissances. Ils analysent trois cas : un cours de thermodynamique où la construction d'un graphe au tableau articule de manière très étroite l'oral de l'enseignant, son écrit et celui des étudiants ; un autre cours de thermodynamique où l'enseignant oralise un texte écrit que les étudiants ont sous les yeux (mais loin d'une simple oralisation, le cours transforme l'écrit en interaction de face à face), et un cours de Sciences économiques où l'enseignant reformule et commente le texte lacunaire d'une vignette de PowerPoint. Ces trois situations (parmi d'autres envisagea-

bles) présentent des contextes nettement différents pour l'activité de prise de note des étudiants, qui ne peut, de ce fait, être considérée comme une pratique de littéracie générale ou transversale.

Colleen McKenna, pour finir, s'inscrit comme F. English dans l'approche ethnographique critique des *Academic Literacies*. Elle analyse, en référence constante à la théorie bakhtinienne du genre, les potentialités que l'écriture hypertextuelle offre dans les univers académiques, comme alternative aux productions traditionnelles de l'essai et surtout, comme perspectives intéressantes pour proposer aux étudiants de nouvelles façons d'aborder et de présenter le savoir académique. Comme F. English, elle s'appuie sur les productions d'étudiants d'un cours de 1^{re} année dont elle est responsable et montre comment l'écriture hypertextuelle les a amenés à faire une expérience du dialogisme et de l'hétéroglossie de l'écriture, dans des formes résolument non académiques (construction de ruptures textuelles entre les lexies, juxtaposition des voix, ces dimensions de l'hypertexte ont produit chez les étudiants une anticipation des intérêts du lecteur intéressante à souligner). Les dimensions multimodales des hypertextes (texte, sons, images, graphismes, etc.) ont également suscité diverses prises de conscience par contraste (voir l'opposition rédacteur vs concepteur graphique, les effets rhétoriques « invisibles » dans la pratique de l'essai, comme la présence/absence de conclusion, l'abandon d'une logique argumentative linéaire, etc.). En interrogeant les formes classiques d'écriture, l'écriture hypertextuelle permet de rendre les conventions plus visibles, et de rendre plus sensible aux étudiants l'idée que l'écriture est une pratique sociale (par la prise en compte des modalités de la réception de leur travail, par exemple). L'auteur termine son texte par une réflexion générale sur les apports du cadre des littéracies universitaires pour penser les innovations pédagogiques à l'université, en matière de production textuelle et d'écriture, et comprendre les rapports de force institutionnels qu'elles interrogent (par exemple comment, du fait de la suprématie d'un genre discursif comme l'essai, il est difficile, mais pas impossible, de constituer des écrits hypertextuels comme modalités d'évaluation).

Nous avons bien conscience que ce que nous donnons à lire ici est certes relativement nouveau, par la diversité des disciplines scientifiques, des méthodologies et des traditions de recherche rassemblées autour de cet objet ambigu que sont les littéracies universitaires, mais que cet ensemble de perspectives aussi diverses peut, par là-même, paraître hétéroclite. L'objet est bien jeune, peut-être, pour en tracer d'une manière ferme les contours théoriques et méthodologiques. Nous retiendrons cependant de ce qui précède l'appel de certains auteurs à des collaborations interdisciplinaires pour développer le champ de ces recherches. Nous ajouterions volontiers que des collaborations internationales sont tout aussi importantes à la fois pour identifier les communautés de problèmes et de pensée que pour prendre la mesure des différences d'approche et permettre des articulations plus fines, notamment entre méthodologies et cadres théoriques.

Références

- ADANGNIKOU, N. (2008) : « Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? », *Revue des Sciences de l'Education*, XXXIV, 3, *La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ?*, 601-621.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2003) : *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*. Lidil, 27.
- BARRÉ-DE MINIAC, C., BRISAUD, C., & RISPAIL, M. (2004) : *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- BRERETON, J., DONAHUE, C., GANNETT, C., LILLIS, T., & SCOTT, M. (2009) : « La circulation de perspectives socio-culturelles états-uniennes et britanniques : traitements de l'écrit dans le supérieur ». Dans B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reuter, *Didactique du français, le socioculturel en questions*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 51-68.
- CHISS, J.-L. (1998) : « Plurivocité de l'écriture et "Literacy" ». Dans J.-G. Lapa-cherie, *Propriétés de l'écriture*. Pau : Presses Universitaires de Pau, 89-94.
- CHISS, J.-L., & MARQUILLO-LARRUY, M. (1998) : « Écriture et lecture : "littéracy", pratiques ordinaires, pratiques lettrées ». Dans F. Grossmann, *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*. Grenoble : Lidilem-Université Stendhal, 75-94.
- CRINON, J., & GUIGUE, M. (2006) : « Ecriture et professionnalisation ». *Revue française de pédagogie*, n°156, 117-169.
- DE KETELE, J.-M. (2010) : « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement ». *Revue Française de Pédagogie*, n°172, 5-13.
- DELCAMBRE, I. (1998) : « La description dans les mémoires professionnels à l'IUFM ». Dans Y. Reuter, *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 211-225.
- 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. <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/431/Les-litteracies-universitaires.pdf>
- DONAHUE, C. (2008) : *Ecrire à l'université. Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- FIJALKOW, J., & VOGLER, J. (2000) : « Vous avez dit "littéracie" ? » Dans V. Leclercq, & J. Vogler, *Maitrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris : L'Harmattan.
- FRAENKEL, B., & MBODJ, A. (2010) : « Introduction. Les New Literacies Studies. Jalons historiques et perspectives actuelles ». *Langage & société*, 133, 7-24.
- GROSSMANN, F. (1999) : « Littératie, compréhension et interprétation des textes ». *Repères*, 19, 139-166.
- JAFFRÉ, J.-P. (2004) : « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept ». Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispail, *La littéracie. Conceptions*

- théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, 21-41.
- LABORDE-MILAA, I., BOCH, F., & REUTER, Y. (2004) : « Présentation ». *Pratiques*, n° 121-122, 3-8.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1993) : *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge, Massachusetts : Cambridge University Press.
- LEA, M. (2008) : « Academic Literacies in Theory and Practice ». Dans B.V. Street, N.H. Hornberger, & dirs., *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, vol. 2 : Literacy*, 227-238.
- LILLIS, T., & SCOTT, M. (2007) : « Defining academic literacies research : issues of epistemology, ideology and strategy ». *Journal of Applied Linguistics, vol. 4.1*, 5-32.
- PRIVAT, J.-M. (2007) : « Présentation ». Dans J. Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute, 9-15.
- PRIVAT, J.-M., & KARA, M. (2006) : *La littératie. Autour de Jack Goody, Pratiques 131-132*.
- REUTER, Y. (2004) : « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation ». *Pratiques*, 121-122, 9-27.
— (2006) : « A propos des usages de Goody en didactique. Element d'analyse et de discussion ». *Pratiques*, 131-132, 131-154.
- SAUSSEZ, F., & LOIOLA, F. A. (2008) : « Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche ». *Revue des Sciences de l'éducation, XXXIV, 3, La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ?*, 569-599.
- STREET, B. (1984) : *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
— (1993) : *Cross-Cultural Approaches to literacy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- TUCK, J. (à par.) : « “Academic literacies” : débats et développements actuels ». *Recherches en Didactiques*.