

**Mohammed BOUCHEKOURTE**, [m.bouchekourte@um5r.ac.ma](mailto:m.bouchekourte@um5r.ac.ma)  
Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Mohamed-V, Rabat  
**Anass EL GOUSAIRI\***, [a.elgousairi@um5r.ac.ma](mailto:a.elgousairi@um5r.ac.ma)  
Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Mohamed-V, Rabat

## Le français *langue de recherche* : au-delà de la catégorie, quelles entrées littéraciques ?

Article reçu le : 05.11.2023 /      Accepté le : 07.01.2024 /      Publié le : 24.01.2024

### Résumé

La maîtrise du français constitue de plus en plus un défi névralgique des politiques de formation et de recherche au sein des pays francophones à travers le monde. Au Maroc, désigné formellement comme « langue étrangère privilégiée », le français est considéré, en particulier, non seulement comme une condition nécessaire à une entrée réussie à l'université, mais encore comme l'une des voies d'accès aux savoirs et savoir-faire disciplinaires. Nonobstant, l'observation montre que beaucoup d'étudiants ont des difficultés à s'approprier le français à des fins de lecture et d'écriture de textes scientifiques dans leurs disciplines d'appartenance. Le fait est que les cours transversaux mis en place à l'université, sont axés systématiquement sur l'acculturation des « nouveaux entrants » à des dimensions technicistes, instrumentales ou simplement fonctionnelles de la langue, au détriment des compétences discursives et cognitives susceptibles de les initier aux spécificités épistémologiques du discours scientifique universitaire (au sens large). Cet article aborde alors la question des usages littéraciques du français comme langue de recherche, en élucidant les liens réels ou potentiels entre la maîtrise de la langue en tant que telle, et celle de la compréhension, de la production et de la diffusion des écrits scientifiques à l'université.

**Mots-clés** : Littéracies universitaires, français langue de recherche, maîtrise du français, écrit scientifique.

### French as a research language: beyond the category, what literary entries?

#### Abstract

Proficiency in French is considered increasingly as a central issue at the university in francophone countries around the world, notably in Morocco where the language is referred to as a predominant foreign language. Indeed, it is not only the cornerstone for a successful entry to university, but it is also a way for students to get access to academic discourse and knowledge in their disciplines. Nonetheless, most students have difficulty in using French in reading-writing scientific texts because the transversal courses that have been established at University, are still focused on learning instrumental or functional grammar and lexical skills, to the detriment of discursive and cognitive skills that might help students get used to research writing within some specific disciplinary or epistemological frameworks. This paper aims to approach French used as a research language and to set out and clarify as well the links between proficiency in French and mastering scientific texts' reading-writing at the university.

**Keywords**: Academic literacies, French as a research language, Proficiency in French, Scientific texts' writing.

#### Pour citer l'article :

BOUCHEKOURTE Mohammed et EL GOUSAIRI Anass (2023). Le français langue de recherche : au-delà de la catégorie, quelles entrées littéraciques ? *Action Didactique*, [En ligne], 6 (2), 51-70. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

#### Pour citer le numéro :

POLLET Marie-Christine et PARPETTE Chantal (dir.). (2023). Didactique des discours de l'enseignement supérieur. *Action Didactique* [En ligne], 6 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

\* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

Il est évident que, malgré la tendance de plus en plus accrue à l'anglicisation de la pensée et des modes de fonctionnement des discours universitaires à l'échelle internationale (Defays, 2009 ; Hamel, 2013), le français reste encore la langue prisée de travail, d'enseignement et d'accès au savoir au cœur des universités francophones (surtout maghrébines, voir Kadi-Ksouri, Mabrouk & Miled, 2016). Sa maîtrise est envisagée, d'un point de vue institutionnel, social et didactique, à la fois comme un défi névralgique des politiques d'éducation et de formation et comme l'une des entrées privilégiées pour acculturer les étudiants à la recherche scientifique (Pollet, 2012, 2014). Le fait est qu'en raison de la massification des effectifs étudiants à l'université<sup>1</sup>, de l'engouement pour la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010) et du développement croissant des technologies d'information et de communication, le cours magistral en amphithéâtre, érigé jadis en parangon historico-culturel de l'enseignement universitaire comme lieu de transmission *ex cathedra* et de compilation du savoir (Altet, 1994), est envahi d'ores et déjà par de nouvelles pratiques intellectuelles, dont l'écrit scientifique constitue un trait des plus essentiels<sup>2</sup>.

Or l'entrée dans l'écrit scientifique n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît et pose des problèmes significatifs en termes de compétences littéraciques. Au-delà de la simple maîtrise langagière ou méthodologique, les étudiants entrant à l'université ou les « nouveaux entrants » dans le champ académique (pour reprendre la formule de Bourdieu, 2001) se trouvent confrontés à un nouveau rapport au savoir qui renvoie à des stratégies d'apprentissage largement distinctes de celles prônées dans les enseignements pré-universitaires, caractéristiques de ce que l'on appelle, en contexte

---

<sup>1</sup> Au Maroc, selon le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique-CSEFRS (2014), les effectifs des étudiants n'ont pas cessé de croître, passant de moins de 261 629 étudiants en 2001 à plus de 543 419 étudiants en 2013. Le champ des lettres et sciences humaines représente seulement 29% des effectifs, en comparaison avec les sciences juridiques, économiques, sociales et de gestion (41%) ou encore les sciences et techniques (30%). La massification de l'université, consécutive à l'augmentation considérable du nombre de bacheliers et à l'hétérogénéisation de leurs profils, semble toujours s'amplifier parce que l'accès y est en grande partie ouvert ou non régulé, sauf en licence professionnelle, en master et en doctorat où la régulation par la sélection est largement pratiquée depuis 2003, soit par concours d'entrée oral ou écrit, soit, en principe, par examen du dossier.

<sup>2</sup> Il faudrait signaler à ce propos que l'université est un lieu où se multiplient écrits et écritures liés au « métier d'étudiant » (Coulon, 1997), qui recouvrent, en sciences humaines et sociales, des réalités diverses et complexes, selon les contextes de production et de diffusion du savoir (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 ; Donahue, 2008). Or, plus que toutes les autres pratiques scripturales (écrits de travail, académiques ou d'examen, à titre d'exemple), l'écrit scientifique, dit « de recherche », est perçu comme « un instrument de formation, qui joue à la fois sur la construction du sujet et la construction des connaissances » (Rinck, 2010, p.79).

anglosaxon, le « *critical thinking through writing* » (Bizzell, 1992), soit « la pensée critique via l'écrit ». Ce qui implique que ces étudiants soient accompagnés dans leur socialisation<sup>3</sup> au monde rationnel et abstrait de la recherche scientifique (Reuter, 2004 ; Pollet & Boch, 2002 ; Donahue, 2008). Leurs difficultés sont souvent liées à des usages discursifs nouveaux et à des pratiques cognitives plus complexes qui sont emblématiques de l'écrit scientifique (Pollet, 2014). Depuis déjà une dizaine d'années, la didactique du français s'est attelée à fonder le champ des littéracités universitaires pour aborder de manière heuristique les pratiques langagières dans les disciplines universitaires (Delcambre, 2012) et le rôle de l'écrit dans la construction du savoir scientifique (Scheepers, 2021). Après une longue centration sur la maîtrise du français dans ses dimensions langagières et méthodologiques (supposées transversales), « les théories et les pratiques convergent à présent vers une approche discursive et épistémologique liée aux disciplines » (Boch, Laborde-Milaa & Reuter, 2004, p. 6), loin des questions de la transdisciplinarité de l'écrit et de la transversalité du français.

S'il est judicieux d'appréhender les liens entre maîtrise du français et appropriation de l'écrit scientifique, c'est que les discours institutionnels en contexte francophone continuent à prôner des approches normatives et instrumentales de la langue qui abordent les difficultés des étudiants en termes de lacunes prétendument remédiables à travers des cours transversaux et décontextualisés *de* et *en* français (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010, p. 17). Perçus en termes de prérequis aux études supérieures ou de mise à niveau linguistique centrée sur les techniques d'expression et de communication, ces cours n'accordent que peu d'intérêt au « français langue de recherche » (désormais FLR<sup>4</sup>) à la fois dans sa transversalité et dans ses spécificités disciplinaires ou épistémologiques, d'autant plus que « l'automatisation et surtout la décontextualisation inhérentes à ces pratiques ont peu de chances de rencontrer la logique de savoir et de travail intellectuel dans laquelle il faut faire entrer les étudiants » en contexte

---

<sup>3</sup> On ne s'étonnerait pas que le langage utilisé ici soit emprunté au vaste champ de la sociologie qui regorge de travaux de recherche consacrés à la « socialisation » universitaire des étudiants, soit à leur initiation aux discours de l'université (voir par exemple Erlich, 1998), à un moment crucial de l'évolution institutionnelle de celle-ci et de la transfiguration sensible de ses finalités dans le sens d'une spécialisation et d'une massification de en plus en accrues (Musselin, 2009), qui impliquent alors la prise en compte des convergences ou des divergences plus ou moins explicites entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'idée centrale est que le passage du premier au second n'est pas sans entraîner des déplacements importants au niveau du rapport au savoir, de ses modes de fonctionnement et des modalités de sa gestion.

<sup>4</sup> Si tant est que l'on admette a priori l'existence de cette déclinaison (pour ne pas dire « catégorie ») spécifique du discours scientifique au sens large, il convient de signaler qu'elle permettra de mettre en question, de façon heuristique, les frontières à la fois institutionnelles et disciplinaires qui font passer le français du statut d'une langue utilisée simplement à des fins de communication et de transmission de savoirs constitués à celui d'une langue *objet* et *outil* d'élaboration discursive de nouveaux savoirs à l'université. L'objectif de cette contribution est alors d'esquisser une interprétation mieux fondée sur les spécificités du discours scientifique universitaire par rapport à d'autres discours connexes ou voisins.

universitaire (Pollet & Boch, 2002, p.5).

Par voie de conséquence, face à la récurrence des mêmes dysfonctionnements depuis la Réforme « LMD » (Licence-Master-Doctorat) et le Plan d'Urgence 2009-2012, comment interpréter la baisse de niveau, l'échec et la faible maîtrise de la langue<sup>5</sup> autrement qu'en termes strictement langagiers ou méthodologiques, en tenant compte du caractère continué des enseignements et des apprentissages du français ? En quoi la maîtrise du français et l'appropriation de l'écrit scientifique répondent-elles à des besoins littéraciques à l'université ? Enfin, dans quelle mesure l'initiation au FLR pourrait-elle se situer dans de véritables enjeux de formation à et par la recherche scientifique à l'intérieur des formations disciplinaires et en adéquation avec leurs spécificités épistémologiques ?

C'est dans le cadre précis de ces questionnements que s'inscrit cet article dont l'objectif n'est pas tant de s'en tenir à un état des lieux de la problématique de la maîtrise du français à l'université que de montrer, sur fond des débats plus ou moins récents que suscite la notion opératoire de littéracie (Barré-de-Miniac, 2003 ; Barré-de Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004 ; Privat & Kara, 2006 ; Chiss, 2008, entre autres), l'utilité d'aborder le FLR, à titre programmatique, comme objet de réflexion possible au sein du champ didactique. Il s'agit surtout de mettre en évidence le statut et les enjeux réels de l'enseignement *du* et *en* français à l'université, ainsi que les continuités ou les ruptures entre le français scolaire et le français universitaire, avant d'évoquer *in fine* l'intérêt d'inscrire le FLR dans des perspectives pragmatiques relatives aux littéracies universitaires.

## 1. Le français à l'université : questions de statut

### 1.1. L'enseignement *du* et *en* français à l'université : quels enjeux ?

L'enseignement *du* et *en* français constitue un véritable changement de paradigme qu'il ne faudrait plus penser comme un simple réajustement didactique du français scolaire, car le français universitaire ne relève pas d'une discipline autonome, au même titre que le français à l'école qui serait fondé structurellement sur un faisceau plus ou moins homogène d'orientations institutionnelles, d'objets didactiques et de pratiques pédagogiques. La forme scolaire même du français paraît moins visible et moins évidente à l'université. La question des spécificités du français universitaire amène à s'interroger non seulement sur les particularités du contexte institutionnel, mais aussi sur celles des disciplines universitaires

---

<sup>5</sup> Voir, à ce propos, les rapports du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2008/2014)

fondées, de par leur constitution interne, sur le français comme langue d'enseignement ou de recherche<sup>6</sup>.

En effet, eu égard à la prolifération des moyens de communication, à la spécialisation du monde professionnel, à la complexification des usages numériques de l'écrit et à l'augmentation des standards de littéracie (Boch & Frier, 2015), l'entrée à l'université est vécue comme un « événement littéracique majeur » (Jaffré, 2004, p. 40), c'est-à-dire comme une situation de rupture significative (sinon brutale) par rapport à des habitudes de pensée et de langage inhérentes au système scolaire. L'une des conditions de réussite des étudiants réside dans leur capacité à s'appropriier des usages plus complexes du français, notamment à l'écrit, lesquels sont envisagés en lien avec des manières de penser et d'agir dont relèvent leurs disciplines d'appartenance.

Cette rupture, entendue au sens épistémologique du terme, n'est pas simplement d'ordre didactique ou pédagogique (au regard des objets disciplinaires et des modalités du travail universitaire), elle est aussi linguistique, discursive et cognitive (Pollet, 2001). Dans une perspective spécifique, l'on peut avancer que l'« affiliation universitaire » des étudiants (Coulon, 1997), abordée souvent à partir de variables globales telles que la motivation pour les études, les représentations qui y sont liées et l'acquisition des méthodologies du travail universitaire (Alava & Romainville, 2001), se fait, de façon tout aussi déterminante, d'une part, par l'appropriation d'habiletés cognitives de haut niveau et, d'autre part, par l'acquisition de compétences linguistiques et discursives foncièrement adaptées aux activités intellectuelles des étudiants et étroitement liées à la double vocation intellectuelle de l'université, à savoir la « formation au et du savoir » (Renaut, 1995).

Par conséquent, la nécessité d'accompagner les étudiants dans leur entrée à l'université se fait de plus en plus sentir dans les discours officiels qui s'évertuent à mettre en place une pléthore de dispositifs visant l'initiation

---

<sup>6</sup> En dehors des départements de langue et de littérature française ou de la didactique du français, il s'agit essentiellement de certains modules des filières relevant de l'animation socioculturelle, de la médiation culturelle, des sciences de l'éducation, des sciences politiques ou du droit, entre autres. Le français y est considéré comme module transversal au même titre que l'anglais et l'informatique. Il est enseigné, de façon implicite ou explicite, dans le cadre de cours standardisés (correspondant à un tronc commun national) de « langue et communication », « langue et terminologie », « méthodologie du travail universitaire » ou « méthodologie de recherche ». Autant qu'on puisse en juger, ces cours participent d'un enseignement normatif et instrumental du français, en se centrant sur les aspects langagiers ou méthodologique de la langue et en traitant les difficultés des étudiants selon un modèle de simple remédiation et de compensation qui occulte leurs besoins réels.

des étudiants au système et aux modes de communication de l'université, et le renforcement de leurs compétences langagières et méthodologiques en français pour mieux les socialiser éventuellement aux études supérieures (tests de positionnement à l'entrée, enseignement hybride et à distance, référentiels de compétences et des manuels *Cap Université B1* et *B2* selon le CECRL<sup>7</sup>, formation des formateurs, centres de langue, certifications DELF/DALF, etc.).

Or, il apparaît que l'entrée à l'université, dans le contexte spécifiquement marocain, pose problème doublement :

- Le passage d'enseignements dispensés en arabe à d'autres fondés sur le français rend difficile la socialisation des étudiants à l'université, notamment au sein des filières scientifiques techniques et de gestion dont le français est à la fois une langue d'enseignement, de travail et de fonctionnement des discours oraux et écrits. À cet égard, vu le statut officiel du français comme « langue étrangère privilégiée »<sup>8</sup> et la spécialisation des filières en termes de domaines ou champs d'activités cloisonnés, sa maîtrise est spécifiquement liée à l'appropriation de « langues spécialisées » fonctionnelles, aux frontières paradigmatiques (Galisson & Coste, 1976 ; Lerat, 1995 ; Messaoudi, 2010), d'autant plus que cela est nécessaire aussi bien à la validation « diplômante » des études qu'à l'insertion éventuelle des étudiants dans le marché d'emploi (Blanchet & Messaoudi, 2013) ;
- Le français universitaire varie non seulement sur le plan langagier (lexical ou syntaxique), mais encore sur les plans discursifs et cognitifs selon les contextes de son élaboration et de sa diffusion (Blanchet, Moore & Asselah Rahal, 2009). Aussi ses fonctions ne sont-elles pas les mêmes, selon qu'il s'agit de l'enseignement ou de la recherche.

On doit en effet se demander si le premier problème n'a pas tendance à occulter le second, car les écueils que pose le déphasage entre le secondaire et le supérieur (*i.e.* l'arabisation des filières scientifiques et techniques dans l'enseignement pré-universitaire et leur francisation à l'université), renvoient presque exclusivement, dans les discours officiels, à la question linguistique lancinante arabe/français (symptomatique d'un rapport problématique au bi- ou plurilinguisme), alors même que l'expérience du Baccalauréat International Option Française (BIOF), encore à l'état embryonnaire, tend à situer la problématique de la maîtrise de la langue au-delà du problème de la

<sup>7</sup> Le Cadre européen commun de référence pour les langues.

<sup>8</sup> Commission Spéciale d'Éducation et de Formation, *Charte nationale d'Éducation et de Formation*, octobre 1999.

coupure entre l'enseignement *du* et *en* français.

Il semble également que la distinction entre *langue générale* et *langues spécialisées*, inhérente aux usages du français universitaire, n'est pas tout à fait pertinente sur le plan purement linguistique en raison des difficultés à fonder une typologie plus ou moins fine des langues spécialisées, à saisir leurs différents aspects et à comprendre leurs fonctionnements internes. De surcroît, la centration sur les filières scientifiques et techniques (voir, par exemple, Sibenali, 2012) fait que l'on omet d'aborder d'autres disciplines qui, bien qu'elles ne connaissent pas les mêmes dysfonctionnements, sont concernées par la question de la maîtrise du français.

Il est vrai que la catégorisation du français selon les domaines ou les champs d'activité n'est pas dénuée de légitimité en elle-même, mais le simple fait de ramener le français universitaire à des déclinaisons lexicales ou terminologiques du français général, et d'envisager la maîtrise de la langue de façon utilitaire et fonctionnelle, ne permet pas d'appréhender l'inscription de la maîtrise du français universitaire dans les sphères discursives et cognitives des disciplines universitaires qui constituent de véritables lieux ou facteurs de variations à la fois internes et externes de la langue (Pollet, 2001; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012).

Il s'ensuit que l'entrée à l'université est à considérer à partir de nouveaux fondamentaux de réflexion. L'enjeu n'est pas de s'en tenir à la catégorisation esquissée (langue générale *versus* langues spécialisées), mais d'explicitier les continuités ou les ruptures dans l'enseignement *du* et *en* français, avant de mieux comprendre l'intérêt d'aborder le FLR moins en termes de langue(s) spécialisée(s) qu'en termes d'usages discursifs et cognitifs du français à des fins d'élaboration ou de diffusion du savoir dans des cadres disciplinaires ou épistémologiques spécifiques.

À ce propos, il paraît opportun de souligner qu'outre l'inscription du français dans un projet d'apprentissage à long terme, dans la mesure où la maîtrise de la langue n'est jamais achevée, le niveau de littéracie attendu à l'université est peu ou prou distinct de celui sur lequel se fonde le système scolaire, et implique que les étudiants soient confrontés, dès leur entrée à l'université, à de nouveaux enjeux intellectuels, à de nouvelles règles de discursivité, voire à de nouveaux usages épistémiques de l'écrit (au sens large du lire-écrire) qui ne se limiteraient pas à la simple transmission *ex cathedra*, restitution ou intégration du savoir, mais qui impliquerait de transformer les connaissances et l'expérience (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010, p. 9).

En raison même du changement de statut du français (soit le passage d'une discipline enseignée pour elle-même à une langue d'enseignement ou une langue de recherche), la focale se déplace particulièrement du français comme fin en soi vers le français comme moyen d'accès au monde rationnel et abstrait du savoir scientifique. Ce déplacement significatif n'est pas seulement statutaire, il interroge de façon plus large le grand paradoxe de l'université : l'entrée n'y est plus sélective ou élitiste, alors que les exigences d'ordre littéracique y sont de plus en plus fortes, auquel cas le français universitaire (ou par ricochet, le FLR) ne pourrait être envisagé que par contraste avec le français scolaire (EL Gousairi, 2018).

## **1.2. Du français scolaire au français universitaire : continuité(s) ou rupture(s) ?**

Sans plaider pour une distinction rudimentaire et simplificatrice entre français scolaire et français universitaire, il importe de signaler que les attentes institutionnelles au regard de la maîtrise du français ne sont pas similaires selon que l'on est à l'école ou à l'université, d'autant plus que les difficultés à s'appropriier la langue ne sont pas du même ordre, selon que l'on est élève ou étudiant, la complexification des statuts n'étant pas elle-même insignifiante.

De toute évidence, la discipline « *français* » à l'école ne se confond pas avec les cours *de* et *en* français dispensés à l'université pour accompagner les étudiants dans leur appropriation de la langue écrite. Effectivement, dans sa forme actuelle, la discipline scolaire se préoccupe davantage aujourd'hui de l'enseignement de la littérature que de l'enseignement du français « première langue étrangère », notamment au niveau secondaire, et ce en rupture avec une période didactique dominée par les approches structuro-globales et audiovisuelles (SGAV) et les approches communicatives, qui imposaient la perception de la langue sans culture, c'est-à-dire comme simplement fonctionnelle et utilitaire. Les nouveaux programmes revalorisant la littérature comme objet didactique autour duquel se cristallise un débat sur l'ouverture (inter)culturelle au et du français par le texte littéraire, l'interaction entre patrimoine national et valeurs universelles, l'éducation à la citoyenneté et à l'exercice de la démocratie.

S'il est vrai que ce renouveau didactique entre en résonance avec le nouveau modèle de l'école contemporaine articulé autour de la double entrée par « valeurs » et par « compétences », il n'en reste pas moins que, de par l'historiographie de la discipline, les instructions officielles semblent réduire la complexité de la langue-culture à un tronc commun unique, c'est-à-dire à une doxa répondant aux besoins d'uniformisation, d'homogénéisation et de

standardisation des discours et des pratiques.

À l'université, comme la littérature est un objet disciplinaire (dans le cadre de formations et de recherches relevant du français en tant que *langue enseignée pour elle-même*), la langue écrite s'est modelée, en contrepartie, sur une déclinaison majeure du Français Langue Étrangère (FLE), à savoir la didactique du Français sur Objectif Spécifique et sur Objectif Universitaire (FOS/FOU) (Mangiante & Parpette, 2004/2011), en raison de la multiplicité des disciplines universitaires structurées autour du français de spécialité(s).

Mais persistent encore des dysfonctionnements préjudiciables à la disciplinarisation du français universitaire. Or, ceux-ci ne s'expliqueraient pas uniquement par de simples facteurs de porosité des frontières entre le français général et le français spécialisé ou du défaut de formation à l'enseignement *du* et *en* français à l'université, mais aussi par l'inadaptabilité des réponses institutionnalisées aux discours de déploration ou de lamentation les plus fréquents (baisse générale du niveau des étudiants, recul systématique de l'excellence et faible maîtrise des langues de travail dans un contexte de plurilinguisme) et les conceptions restrictives de la langue qui leur sont sous-jacentes. Le hic est que l'enseignement *du* et *en* français semble s'effectuer indépendamment des discours universitaires et des épistémologies disciplinaires, comme s'il s'agissait d'une « langue universelle » surplombant les contextes de ses usages, ce qui ne permet pas le transfert des apprentissages pourtant essentielle à la réussite des étudiants à l'université.

Dans cette perspective, les continuités ou les ruptures entre l'école et l'université ne devraient plus être abordées abusivement comme de simples transitions conceptuelles d'un cycle d'enseignement à un autre, et, sous peine de calquer le français scolaire sur le français universitaire, il importerait d'y penser en termes spécifiquement disciplinaires ou épistémologiques, en envisageant surtout les difficultés que pose la maîtrise de la langue écrite aux étudiants moins selon une conception « déféctologique ou transversale » de la langue (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010, p. 17) qu'en lien avec ses usages en contexte(s), soit dans le cadre précis des épistémologies disciplinaires à l'université.

Autant dire qu'aujourd'hui, il serait pertinent de reconsidérer entièrement le statut du français à l'université à partir des paramètres de réflexion qui ne soient pas simplement didactiques. Au-delà des perspectives interventionnistes du FOS/FOU, il serait souhaitable de mettre au jour de façon spéculative les véritables enjeux de la maîtrise du français qui

coïncident avec ce qui fait l'intégrité intellectuelle de l'université, à savoir la formation à et par la recherche.

C'est justement dans ce cadre précis que les usages du français à des fins d'entrée en littéracie scientifique peuvent trouver tout leur sens. Sous le prisme de la notion de littéracie, il est possible d'admettre l'existence d'une déclinaison institutionnelle du français universitaire, à savoir le FLR qui serait entièrement distinct du français utilisé à des fins d'enseignement et dont la maîtrise, nécessaire à l'appropriation de l'écrit scientifique (à la fois dans ses dimensions génériques transdisciplinaires et ses particularités disciplinaires ou épistémologiques), n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît et ne pourrait se satisfaire des démarches FOS/FOU, en raison même des difficultés à définir l'objet en tant que tel, au-delà de son aspect uniquement «technolectal» comme simple langue (ou peut-être sous-langue) de spécialité.

L'enjeu est donc de montrer en quoi le FLR est spécifique par rapport à d'autres objets qui lui sont corollaires et en quoi les variations des compétences lectorales et scripturales dont il relève, selon les épistémologies disciplinaires et les genres d'écrit qui y sont pratiqués, sont une entrée privilégiée pour mieux comprendre les difficultés réelles des étudiants et leurs besoins effectifs en langue française à l'université.

## **2. De la maîtrise du français à l'appropriation de l'écrit scientifique**

### **2.1. Le « français langue de recherche » au cœur des littéracies universitaires**

Quasi-absente de la terminologie française et assimilée pour le moins formellement à celle d'« alphabétisation » (liée au lire-écrire-compter, dont ne disposerait pas un « analphabète »), l'expression « littéracie » découle généralement de la francisation tout autant problématique du terme anglais « literacy ». En anthropologie, elle a un double sens : d'une part, elle évoque, avec une centration plus ou moins subtile sur la notion corollaire de « cognition », la question de l'entrée dans l'écrit (Goody, 1979), soit le savoir-lire et le savoir-écrire envisagés comme des acquisitions tout au long de la vie (Fraenkel & Mbodj, 2010). D'autre part, elle renvoie à « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production » (Jaffré, 2004, p. 31) et souligne par là le rôle central de l'écrit dans l'émergence des modes de raisonnement rationnels et abstraits, avec pour toile de fond l'idée que l'ordre scriptural est une dimension essentielle de l'activité scientifique, indissociable de « son projet et son procès de production » (Jacobi, 1999, p.127).

Dans cette perspective, il est crucial de souligner que, suite au renouveau du champ épistémologique contemporain, le centre de gravité des sciences humaines et sociales s'est déplacé vers l'étude de la matérialité des écrits, des conditions pragmatiques dans lesquelles s'exerce l'activité de recherche et des opérations discursives et cognitives participant directement à la construction et à la validation du savoir à l'intérieur des disciplines scientifiques.

Ce « virage anthropologique » (Grossmann, 2010, p. 410), opéré à partir de travaux de recherche en *Science Studies* (Rinck, 2010, pour une synthèse de ces travaux), a débouché sur la relativisation du rôle des sciences exactes en tant que lieux exclusifs de scientificité et sur la revalorisation des sciences humaines et sociales jusque-là souvent moins considérées comme disciplines scientifiques. Sur fond de ce renouveau, l'objet de l'épistémologie n'est plus la science en tant qu'entité évidente, abstraite et universelle, « *aux règles de fonctionnement unifiés* », mais plutôt la science « *sans essence* », « *locale dans ses modes de ses déterminations et modes de preuves* », soit la science comme « *ensemble de pratiques et de faire* » (Pestre, 2006, p. 4).

À cet égard, en tant qu'objet de langage utilisé en contexte, l'écrit scientifique est investi d'une fonction épistémique fondamentale (écrire pour construire des connaissances) et, dans une perspective d'épistémologie constructiviste, il n'est pas un simple « support de diffusion » mais un « dispositif matériel participant directement à la production des savoirs » (Lefebvre, 2006, p. 4), de telle sorte que raisonnement et mise en langage ou en discours entrent en interaction. Et si la notion de littéracie paraît utile pour penser la diversité des usages et des contextes de l'écrit, c'est parce qu'elle sous-entend une culture de l'écrit qui ne peut se satisfaire d'une conception unitaire et univoque des langages, des textes et des discours.

Néanmoins, il convient de dire que la littéracie universitaire est loin d'être un concept théorique en soi, elle reste à contextualiser vu que ses contenus sont tributaires du contexte dans lequel elle est utilisée. Effectivement, au sens spécifiquement didactique du terme, la littéracie correspond moins à un concept défini en tant que tel qu'à une orientation de recherche visant à « théoriser ce qui fait la spécificité et la transversalité des pratiques d'écriture à l'université, dans les différents espaces qui constituent cette institution, l'enseignement, la formation à la recherche (master et doctorat) et la recherche elle-même (les pratiques des chercheurs) » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010, p. 28).

Dans ce sens précis, l'usage de la notion implique d'analyser les dimensions

contextuelles de la maîtrise du français, l'influence des contextes sur l'élaboration de l'écrit scientifique (Delcambre, 2012, p. 29) ou encore les relations possibles entre pratiques de l'écrit, épistémologie et construction du savoir (Dabène & Reuter, 1998). Il y a alors autant de « littéracies universitaires » que d'usages de la langue écrite selon les disciplines qui constituent autant de sphères spécifiant de l'intérieur le français à l'université, en recouvrant une diversité de genres de discours tant en situation d'enseignement qu'en situation de recherche (Fintz, 1998 ; Briolet & Manesse, 1999 ; Boch, Laborde-Milaa, & Reuter, 2004 ; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012).

C'est cette conscience de l'articulation complexe entre les écrits scientifiques et les « savoir-faire disciplinaires » (Donahue, 2010, p. 47) qui invite à faire évoluer la réflexion didactique vers une approche pragmatique visant au développement de compétences discursives et cognitives en contexte disciplinaire, en abandonnant surtout tout traitement techniciste de la langue. Considérée sous cet angle spécifique, la littéracie universitaire sert d'étai à trois hypothèses fondamentales qui en fondent à la fois la pertinence et la légitimité quant à la réflexion sur le FLR :

- La maîtrise du français et l'entrée dans l'écrit sont indissociables du fait que le savoir lire-écrire est l'une des formes d'exercice de la connaissance au sein des disciplines universitaires et que l'apprentissage de la langue écrite se fait en lien avec l'apprentissage de ces disciplines elles-mêmes (Donahue, 2012, p. 57).
- Les étudiants entrant à l'université ne sont pas illettrés, parce que les compétences langagières et discursives qu'ils sont censés maîtriser ne sont pas généralement abouties lors de l'entrée à l'université et que, inscrites dans un continuum (Donahue, 2008), elles continueront à évoluer à travers des usages littéraciques plus complexes, nécessitant une plus grande autonomie intellectuelle et impliquant de penser et d'agir via l'écrit.
- Pour les étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle, l'entrée dans l'écrit n'est pas exempte de difficultés qu'il faudrait envisager autrement, soit en lien à la fois avec l'appropriation de savoirs disciplinaires et la maîtrise de compétences littéraciques, voire en relation avec les postures et les stratégies d'acquisition du savoir par la médiation des pratiques de lecture-écriture à l'université.

## 2.2. Le « français langue de recherche » : essai de définition

S'il est important de définir les spécificités du FLR à l'université, c'est essentiellement parce que le français universitaire correspond à des réalités complexes et que l'université recouvre elle-même diverses sphères d'activité qui conditionnent grandement les pratiques langagières, discursives et cognitives des étudiants.

Certes, la définition du FLR ne peut se faire que relativement à un contexte. Or, le propos de cet article n'est pas de retracer toutes ses variations (ce qui demeure une entreprise inenvisageable, voire utopique, impliquant des positionnements suffisamment protéiformes de l'intérieur de toutes les disciplines universitaires). Tout au plus pourrait-on expliciter, en guise de prolégomènes à un champ de recherche en émergence, des caractéristiques distinctives permettant d'identifier et de paramétrer le FLR, à la fois en regard des exigences de l'université contemporaine en termes de littéracie et par opposition avec un autre objet corollaire ou limitrophe, à savoir le « Français Langue d'Enseignement ».

Comme la notion de FLR ne va pas de soi, son identité (qu'il y ait un français spécifique à la recherche en sciences humaines et sociales), son statut (que le FLR s'inscrive dans une macro-catégorie français universitaire, subsumant tous les clivages institutionnels, disciplinaires ou épistémologiques) et sa validité (qu'il soit considéré comme tel pour répondre à des besoins de littéracie à l'université) demande à ce que l'on mette au jour des structures récurrentes et des schémas surplombant l'activité de recherche d'un point de vue littéracique. L'une des entrées privilégiées pour appréhender le FLR consiste à l'inscrire dans la sphère générique des discours universitaires. Considérons, à titre indicatif, cette tentative de catégorisation provisoire qui semble être intéressante pour saisir les spécificités du FLR du point de vue de son intention (Moirand, 2009, pp. 97-98) :

- Le « **discours d'exposition** » ou le « **discours de vulgarisation** » est tenu par un enseignant face à des étudiants de l'enseignement supérieur. Sa vocation est didactique : communiquer et diffuser les résultats de recherches scientifiques relevant d'un cadre disciplinaire ou épistémologique donné. Il s'ancre dans des situations d'enseignement-apprentissage (exposés *ex cathedra*, photocopiés de cours, ateliers) et implique a priori une différence de statut institutionnel entre celui qui transmet et celui reçoit le savoir ;
- Le « **discours de recherche** » s'inscrit dans une diversité de genres spécifiés par les contextes de production et de diffusion du savoir. Il

réunit des écrits élaborés soit par des chercheurs patentés soit par des étudiants en formation, et vise davantage à produire des connaissances nouvelles qu'à transmettre des savoirs préconstruits. Pour cela, il est d'autant plus fermé, codifié et intracommunautaire, en ce qu'il s'adresse à des spécialistes d'un domaine.

Il en découle que le FLR relève du discours de recherche. Or, de quelque manière qu'on les définisse dans le grand nombre de travaux menés sur les écrits scientifiques des étudiants, considérés comme des écrits d'initiation à la recherche (Reuter & Delcambre, 2002 ; Delcambre & Laborde-Milaa, 2002 ; Reuter, 2004), les difficultés liées à la maîtrise du FLR doivent être abordées en lien avec les postures d'appropriation du savoir. Sans doute ces activités intellectuelles posent-elles problème aux étudiants qui sont habitués à la réception passive du savoir et qui ne sont pas d'ailleurs initiés aux caractéristiques discursives et cognitives du discours de recherche. Celles-ci renvoient généralement à la question de l'argumentation en tant que visée constitutive du discours universitaire, au cœur de l'élaboration et de la diffusion du savoir à l'université, sans pour autant se réduire à des invariants typologiques.

Si les étudiants entrant à l'université se représentent l'argumentation, de par l'enseignement du français scolaire, comme catégorie classificatoire, au même titre que la description ou la narration, il semblerait que ce soient les conduites cognitives et les opérations discursives inhérentes à la recherche scientifique qui rendent la maîtrise du FLR inenvisageables dès l'entrée à l'université, sachant qu'en termes de littéracie, l'objet s'inscrit dans un continuum allant des exercices académiques (dissertation, commentaire critique, compte rendu de lecture, synthèse de documents) à des pratiques plus complexes impliquant de produire et de diffuser de nouvelles connaissances auprès d'une communauté scientifique donnée.

Or, l'écrit scientifique est caractérisable du point de vue de sa dimension intertextuelle, de l'effacement énonciatif du sujet et de la construction d'une posture auctoriale de recherche, c'est-à-dire d'un point de vue d'auteur. Ces spécificités du FLR mettent les étudiants en situation d'insécurité scripturale vu qu'ils sont censés, dans leurs écrits, s'employer à une représentation scientifique des « textes-sources » (d'où l'ancrage littéracique du FLR qui concerne à la fois la lecture et l'écriture du savoir scientifique) pour élaborer et diffuser leur discours de recherche.

L'une des propriétés discursives et cognitives de l'écrit scientifique contribuant à sa contextualisation disciplinaire et épistémologique (et a

fortiori du FLR), c'est effectivement sa centration sur les modes de renvoi ou de référencement au discours d'autrui (comme la *citation*, la *reformulation*, l'*évocation*, l'*emprunt* et l'*hybridation*, voir Boch & Grossmann, 2002). En tant qu'indices de réflexivité ou de scientificité, ces modes constituent souvent une source majeure de difficultés pour les apprentis-chercheurs, soit les étudiants en situation de formation ou d'initiation à la recherche. Pour rendre compte de ces difficultés, les approches didactiques et linguistiques de l'écrit scientifique resserrent la focale sur deux entrées principales (séparées ci-dessous par facilité d'exposition, alors qu'elles sont en réalité étroitement mêlées), permettant de voir autrement les difficultés des étudiants en langue, au-delà des perspectives transversales et déféctologiques ramenant la maîtrise du FLR à ses seuls aspects langagiers (lexique et syntaxe) ou méthodologiques (outils, techniques et méthodes de recherche) :

- La problématisation de l'objet : les manières dont le scripteur objective la réalité à partir d'un point de vue spécifique, inscrit sa recherche dans un espace épistémique clairement identifiable, présente l'intérêt intrinsèque de son objet, fait surgir des questionnements à partir de textes lus, objective la réalité par rupture épistémologique avec le sens commun et l'expérience immédiate, offre une vision du champ de recherche par reconstitution de son histoire propre ou de son état d'avancement.
- Le positionnement du sujet : les manières dont le scripteur prend position dans son texte, adopte une posture d'auteur-chercheur affilié à une communauté de discours scientifique et cherchant sa « niche » (au sens de Swales, 1990, p. 141) dans l'espace intertextuel des questions qui se posent au sein du champ de recherche, se situe par rapport au discours d'autrui avec des enjeux de prolongement (ou convergence) et de démarcation (ou divergence) par rapport à un champ de scientificité établi, gère la multiréférentialité constitutive de son texte, en vue d'aboutir à une cohérence théorique et une gestion optimale de l'interdiscours dont relève l'écrit scientifique.

## Conclusion

A posteriori, envisager la question des relations entre la maîtrise du français et l'appropriation de l'écrit scientifique propose des déplacements importants par rapport aux discours consensuels sur la baisse du niveau des étudiants et leur incompétences langagières ou méthodologiques, ainsi qu'aux réponses les plus fréquentes aux besoins en langue à l'université.

Mais, outre l'intérêt proprement spéculatif des propositions esquissées dans cet article, il conviendrait de souligner une autre perspective tout aussi

intéressante, qui entre en résonance avec la question des littéracies universitaires, à savoir la nécessité d'accompagner les étudiants dans leur maîtrise ou appropriation de la langue écrite. Sans doute la perspective didactique est-elle incontournable : le FLR peut (et doit) être situé dans des enjeux d'enseignement et d'apprentissage à l'intérieur des disciplines. L'enjeu serait d'envisager les articulations possibles entre l'enseignement et la recherche (l'université ne forme-telle pas au savoir en même temps qu'elle forme le savoir ?) et d'interroger les frontières qui font passer l'étudiant du statut institutionnel d'apprenti-chercheur à celui de chercheur responsable de l'évolution et de la pérennité de sa communauté scientifique.

On se retrouve cependant devant la question pernicieuse des interventions susceptibles d'aider les étudiants à entrer en littéracie scientifique. Si les enseignements dispensés (*du* et *en* français) ne suffisent pas à modifier en profondeur les représentations de la langue et de l'écrit scientifique, et que l'on continue encore à déplorer la faiblesse des étudiants, il serait plus pertinent d'opter pour deux démarches nécessaires à l'intervention didactique : d'un côté, définir le FLR relativement aux variations du discours scientifique selon les disciplines universitaires, en objectivant les normes et les pratiques cognitives en usage, et en explicitant les habiletés discursives et cognitives contribuant à l'élaboration et à la diffusion du savoir. D'un autre, observer et analyser les écrits des étudiants en vue de repérer leurs représentations, leurs résistances, leurs attentes et leurs besoins réels en langue au sein de leurs disciplines spécifiques. À cet effet, en corrélation avec les voies de recherche initiées par la didactique du français, le FLR devrait faire l'objet de travaux inter-ou pluridisciplinaires qui puissent l'approfondir et en faire valoir les dimensions contextuelles.

### Références bibliographiques

- Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation*, 15, 35-44.
- Alava, S. & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 150-180.
- Barré-de-Miniac, C. (2003). La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25, 111-123.
- Barré-de-Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaïl, M. (éds.). (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. L'Harmattan.
- Bizzell, P. (1999). Hybrid Academic Discourses: What, why, How. *Composition*

*Studies*, 7 (2), 7-21.

- Blanchet, P., Moore, D. & Asselah Rahal, S. (éds.) (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. and Messaoudi, L. (2013). *Langue française et plurilinguisme dans la formation universitaire et l'insertion professionnelle des diplômés marocains en sciences et technologies*. L'Harmattan.
- Boch, F. and Grossmman, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : comparaison entre néophytes et experts. *Enjeux*, 54, 41-51.
- Boch, F., Laborde-Milaa, I. & Reuter, Y. (éds.) (2004). Les écrits universitaires. *Pratiques*, 121-122.
- Boch F., Grossmann, & Rinck, F. (2010). Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours. Dans Lopez Munoz, J.M., Marnette S. & Rosier L. (eds) *Actes du Colloque International Ci-dit, Circulation des discours et liens sociaux : Le discours rapporte comme pratique sociale* (pp. 23-42). Nota Bene.
- Boch, F. & Frier, C. (éds.) (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Ellug, coll. « Didaskein » : Grenoble.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Briole, D. & Manesse, D. (éds.) (1999). « ... à l'université ». *Le français aujourd'hui*, 125.
- Chiss, J.-L. (2008). Littéracie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138, 165-178.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Dabène, M. & Reuter, Y. (éds.) (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *LIDIL*, 17. Université Stendhal - ELLUG.
- Defays, J.-M. (2009). Défense et illustration de l'analyse des discours universitaires. In J.-M. Defays & A. Engelbert (éds.). *Principes et typologies des discours universitaires* (pp. 95-109). L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Delcambre, I. & Laborde-Milaa, I. (2002). Diversité des modes d'investissement du scripteur dans l'introduction du mémoire professionnel. *Enjeux*, 53, 11-22.

- 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.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Delcambre. I. & Lahanier-Reuter D. (2012). Littéracies universitaires. Présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Presses universitaires du Septentrion.
- Donahue, C. (2010). Évolution des pratiques et des discours sur l'écrit à l'université : étude de cas. *Lidil*, 41, 137-160.
- Donahue, C. (2012). L'écrit universitaire et l'accompagnement efficace : théories, pratiques et contextes états-uniens. *Diptyque*, 24, 163-178.
- El Gousairi, A. (2018). Le discours universitaire de recherche en didactique du français : enjeux et problèmes spécifiques. *Revue Attadriss*, 9-10, 171-195. [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)
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants*. P.U.F.
- Fintz, C. (éds.), (1998). *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou renovation ?* L'Harmattan.
- Fraenkel, B. & Mbodj, A. (éds.). (2010). New Literacy Studies, un courant majeur sur l'écrit. *Langage et société*, 133.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactiques des langues*. Hachette.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Minuit.
- Grossmann, F. (2010). « L'Auteur scientifique, des rhétoriques aux épistémologies ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(4), 410-426.
- Hamel, R.-E. (2013). L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. *Synergies Europe*, 8, 53-66.
- Jacobi, D. (1999), *La communication scientifique. Discours, figures, modèles*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Jaffré, J.-P. (2004). « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept ». In C. Barré-de-Christine & B. Cathérine and M. Rispaïl (éds.). (2004). *La*

Le français langue de recherche : au-delà de la catégorie, quelles entrées littéraciques ?

*littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture.* L'Harmattan.

- Kadi-Ksouri, L. & Abdelouahad, M. & Miled, M. (2016). *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb : état des lieux et propositions.* Rapport commandité par l'Agence universitaire de la Francophonie.
- Lefebvre, M. (2006). Les écrits scientifiques en action. Pluralité des écritures et enjeux mobilisés. *Sciences et écriture*, 67, 3-17.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées.* Coll. « Linguistique nouvelle », PUF.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Hachette.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (PUG).
- Messaoudi, L. (2010). Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? *Revue Meta*, 55/1, 127-135.
- Moirand, S. (2009). Qu'est-ce qu'un discours universitaire de recherche en lettres et langues ? In J.-M. Defays & A. Engelbert (éds). *Principes et typologies des discours universitaires* (pp. 95-109). L'Harmattan.
- Musselin, C. (2009). Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables mais des déclinaisons nationales. *Revue du MAUSS*, 1/33, 69-91.
- Pestre, D. (2006). *Introduction aux Science Studies.* Paris : Maspéro.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université.* De Boeck Université
- Pollet, M.-C. & Boch, F. (2002). L'écrit dans l'enseignement supérieur : français langue maternelle & français langue étrangère. *Enjeux*, 53, 5-8.
- Pollet, M.-C. (2012). *De la maîtrise du français aux littéracités dans l'enseignement supérieur.* Presses universitaires de Namur
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracités universitaires. Approches théoriques et pratiques.* Presses universitaires de Namur.
- Privat, J.-M. & Kara, M. (2006). La littératie. Autour de Jack Goody. *Pratiques*, 131-132.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture.* Calmann-Lévy (Liberté de l'esprit).
- Reuter, Y. & Delcambre, I. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113-114, 7-28.

- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121/122, 9-27.
- 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.
- Sibenali, M.-Y. (2012). *Langue française et insertion professionnelle : le cas du secteur bancaire au Maroc* (Thèse de doctorat). Université Ibn Tofail de Kénitra.
- Scheepers, C. (éds.) (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

## AUTEURS

**Mohammed BOUCHEKOURTE** : Professeur de didactique du français à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat, Mohammed Bouchekourte est spécialiste de la didactique de l'écrit, ainsi que de l'analyse et de la production des outils didactiques. Il est auteur de plusieurs publications dans ces champs. Membre du CA de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Il poursuit ses recherches dans le domaine des littéracies universitaires et se consacre plus spécifiquement à la description et l'analyse de l'écriture académique, ainsi qu'à la mise en discussion, tant théorique que méthodologique, de l'entrée des enseignants de français en littéracie scientifique.

**Anass EL GOUSAIRI** : Docteur en didactique du français, Anass El Gousairi est professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat. Il est vice-président de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF). Il mène de nombreuses recherches sur les écrits réflexifs en formation d'enseignants, sur les processus de circulation des savoirs entre enseignement, formation et recherche en didactique du français. Ses travaux portent aussi sur l'enseignement de la littérature au secondaire, y compris dans une perspective historique