

RÉFLEXION POUR L'AIDE À L'ÉCRIT UNIVERSITAIRE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS
ÉTRANGERS ENTRANT EN MASTER ET DOCTORAT

Cristelle Cavalla

Université Stendhal-Grenoble3

Si l'accueil d'étudiants étrangers au sein des universités françaises constitue depuis plusieurs années l'une des priorités de la politique de coopération éducative des ministères des affaires étrangères et de l'éducation nationale, il faut reconnaître que cette priorité concerne essentiellement les étudiants qui s'inscrivent en Licence ; nous constatons un déficit d'accompagnement tant administratif que linguistique pour les étudiants inscrits (ou qui veulent s'inscrire) en Master et Doctorat dans les universités françaises.

Le point de départ de cette modeste étude a été l'élaboration¹, à l'université Stendhal de Grenoble (Langues, Lettres, Langage, Communication), d'un test d'évaluation de la compréhension et de l'expression écrite des nouveaux étudiants étrangers inscrits en Master et Doctorat en vue d'une aide à la rédaction universitaire.

Ce test, non encore mis en place, ne sera pas sélectif dans la mesure où il ne remet pas en question le droit de tous les étudiants ayant une licence de s'inscrire en Master et un Master de s'inscrire en Doctorat. Notre objectif est d'aider les étudiants étrangers à rédiger un mémoire ou une thèse en français, voire à les orienter, par la suite, vers un cours spécifique qui pourrait être développé à cet effet.

Ainsi, pour avoir travaillé avec des étudiants étrangers en Master et Doctorat à l'université Stendhal de Grenoble, nous sommes-nous penchés sur leurs besoins linguistiques spécifiques à ce niveau d'étude. En Master – et d'autant plus en Doctorat – l'un des principaux objectifs de la formation (qu'elle soit professionnel ou recherche), en Sciences Humaines à Grenoble, est la rédaction d'un mémoire (et d'une thèse) en français. Ce travail est déjà difficile pour les étudiants français pour lesquels un tel exercice est souvent nouveau puisque le cursus universitaire français exige un mémoire seulement à partir de la première année de Master (pour la majorité des

¹ En collaboration avec A.Tutin et deux étudiantes en Master d'IFML (Ingénierie de la formation multimédia en langues) de Grenoble.

formations), il l'est d'autant plus pour des étudiants étrangers non habitués à ce type d'écrit parfois repéré comme étant typiquement français. Ainsi, les étudiants étrangers ont-ils à surmonter trois difficultés simultanément : l'une culturelle en devant s'adapter rapidement au système universitaire français et à ses exigences, l'autre scientifique en suivant des cours d'une discipline pour laquelle ils doivent devenir « expert », et enfin une dernière difficulté d'ordre linguistique dès lors qu'ils doivent rédiger leur mémoire ou leur thèse.

Cet article s'attachera à l'aspect uniquement linguistique et didactique de la question et en particulier, l'aide aux étudiants étrangers à rédiger leurs écrits universitaires et pour ce faire, passer par la phraséologie spécifique de ces écrits afin de développer tant la compréhension que l'expression écrite des étudiants vis-à-vis de ces phénomènes linguistiques.

Pour atteindre cet objectif linguistique et didactique, le travail s'est effectué en deux étapes complémentaires : 1/une analyse linguistique à partir d'un corpus d'articles scientifiques permettant d'extraire la phraséologie spécifique de ces écrits ; 2/une réflexion didactique conduisant à l'élaboration de plusieurs activités – rassemblées dans une séquence – à l'aide des outils informatiques que nous proposons les TICE². Ces activités sont désormais en ligne, accessibles aux étudiants étrangers du CUEF³ de Grenoble ; cependant, le test n'est pas encore répandu auprès de l'ensemble des étudiants étrangers et devrait être développé pour la rentrée 2007-2008 pour une diffusion dans toutes les filières de l'université Stendhal.

Nous allons vous présenter notre démarche accompagnée de la description de quelques-unes des activités de la séquence avec leurs objectifs.

1. LES ASPECTS LINGUISTIQUES

1.1. PLUSIEURS DIMENSIONS AUTOUR DES ÉCRITS UNIVERSITAIRES

² Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

³ Centre Universitaire d'Études Françaises.

Aborder les écrits universitaires n'est pas nouveau en soi, et de nombreux auteurs ont décrit certaines de leurs spécificités. Nous savons que les exigences universitaires en matière d'écrits – souvent seul critère d'évaluation – diffèrent d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre. Cette dimension culturelle, également présente au plan méthodologique, sera prise en compte auprès des étudiants, mais nous n'aborderons pas les détails de cet aspect ici. Rappelons seulement que pour rédiger un mémoire (Master), une thèse (Doctorat) ou des articles scientifiques (Master et Doctorat), les étudiants – étrangers ou non – ont besoin de plusieurs types de savoirs : scientifique, méthodologique et linguistique.

1.1.1. La dimension scientifique : le savoir disciplinaire

Les articles qui abordent l'écriture universitaire en FLE (Parpette, 1995-6) et en FLSeconde (Mahjoub, 2002 ; Parpette, 1995-6), nous ont aidé à situer cette présentation dans la perspective d'alléger la surcharge cognitive rencontrée par les étudiants étrangers lors de la rédaction d'écrits universitaires. En effet, il est important de noter que des apprenants étrangers d'une langue étrangère qui sont aussi des étudiants d'une discipline particulière, doivent manipuler deux savoirs simultanément : la langue étrangère et le savoir scientifique dont il ne sont pas encore expert. Dans notre démarche, nous tenterons de les aider au plan linguistique sans qu'ils aient à manipuler du savoir scientifique. Si cela est possible, leur apporter des nouveautés linguistiques mais pas scientifiques.

1.1.2. La dimension méthodologique : l'architecture

Cette partie aborde brièvement ce qui se fait dans le champ de la structure des écrits universitaires scientifiques mais essentiellement pour l'enseignement en français langue maternelle car en français langue étrangère il n'y a encore que peu de réflexions didactiques relatives à cet aspect.

Pour ce qui est de la méthodologie, il existe des enseignements qui permettent d'accéder – dans un premier temps – à la forme à donner à ces écrits particuliers (notamment pour les mémoires de Masters), en s'attachant à la description de la structure. Pour les articles scientifiques plus précisément, la structure la plus courante est celle dite IMMRaD « Introduction, Material and Methods, Results and

Discussion » (De Nuchèze, 1998). Nous trouvons des enseignements sur ces phénomènes en anglais (par exemple, à l'Université Stendhal de Grenoble, développement de cours d'anglais scientifique par Mme A. Durand-Vallot), mais de tels enseignements n'existent pas encore pour le français universitaire auprès des étrangers⁴.

1.1.3. La dimension terminologique : le lexique

Quand on parle d'écrits universitaires, souvent la terminologie est citée. Nous ne nierons pas qu'elle soit importante et présente dans de tels écrits, mais dans cet article, nous ne nous attarderons pas sur cet aspect malgré ses liens avec la phraséologie que l'on retrouve chez plusieurs auteurs. Rapidement, des études révèlent une phraséologie « terminologique » de certaines disciplines, si nous pouvons nous permettre une telle tournure.

Ces constructions syntaxiques et associations lexicales spécifiques fonctionnent comme des termes c'est-à-dire que certaines ont des formes courantes mais appartiennent à des discours spécialisés. L'enjeu est de savoir les repérer en tant qu'entité syntagmatique associée et pas en tant qu'unités lexicales dissociées sinon le sens fait défaut. Mangiante s'est arrêté sur ces constructions dans le discours des mathématiques pour des enfants francophones à l'école primaire et relève des structures spécifiques telles que « si et seulement si » (Mangiante, 2004) ; Louveau et Tolas se sont intéressées à la phraséologie de la médecine de type : « prendre sa température », « faire un infarctus » (Louveau *et al.*, 2002) (qui d'ailleurs suppose « du myocarde » et pas « du poumon » ou « de la rate » alors que ceci est également possible).

Pour conclure, il serait pertinent de se pencher sur ces constructions phraséologiques spécifiques qui entrent aussi dans les écrits de spécialités, cependant nous ne pourrions pas tout vous présenter ici. Il est toutefois important d'avoir à l'esprit leur présence afin d'en tenir compte dans le développement de l'outil d'aide à l'écriture que nous voulons mettre en place.

1.1.4. La dimension linguistique : les structures qui contribuent au sens

⁴ Nous parlons des enseignements de l'Université Stendhal.

Dans la littérature sur le sujet, nous trouvons plusieurs auteurs qui se sont intéressés aux marqueurs qui ponctuent et contribuent à la structuration sémantique des écrits universitaires. Ducancel (Ducancel *et al.*, 1995) explique qu'il existe des codes linguistiques de chaque spécialité et qu'il est indispensable de les connaître. Si le code n'est pas respecté, quel que soit le résultat scientifique, le discours peut-être rejeté par la communauté scientifique en question ; d'où l'importance de le connaître et d'en maîtriser ne serait-ce que les rudiments : « Plus le contexte est formel et plus le genre de discours est codé » (Ducancel *et al.*, 1995). Notre objectif serait donc d'aider les étudiants étrangers à repérer ces codes linguistiques de leur discipline. Plusieurs auteurs (Dabène *et al.*, 1998), (Pollet *et al.*, 2002) ont décrits quelques-uns de ces codes relatifs aux écrits universitaires : la présence du présent atemporel, l'effacement du sujet, l'utilisation de tournures nominales et impersonnelles, l'absence de modalités appréciatives (Moirand, 1990 ; Reuter, 1998) et d'autres encore que nous n'énumérerons pas ici.

Notre objectif serait de contribuer à cette description en y ajoutant la phraséologie spécifique à la fois aux disciplines et la phraséologie transversale présente dans toutes les disciplines universitaires.

1.2. LA LINGUISTIQUE DE CORPUS

Notre approche linguistique s'inscrit dans le courant de la linguistique de corpus, dont les origines, au moins dans la tradition anglo-saxonne, sont souvent liées à des préoccupations concernant l'enseignement des langues. Les recherches en didactique ont montré que l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère ne saurait se réduire à l'acquisition d'un savoir sur la langue mais qu'il faut, en outre, introduire une composante discursive et une composante socio-culturelle (comment utiliser la langue en fonction de la situation de communication ?). Cet aspect nous intéresse plus particulièrement et cette étude s'attache à la description de la langue écrite d'un domaine particulier afin d'en extraire les spécificités phraséologiques.

Pour avoir déjà utilisé des corpus informatisés et annotés pour l'enseignement du FLE (Cavalla *et al.*, 2006), nous pensons qu'il est indispensable d'avoir de tels

instruments pour aider tant l'enseignant que l'apprenant à trouver notamment des exemples. Pour ce travail nous avons utilisé des corpus existants qui rassemblent des articles scientifiques de cinq disciplines universitaires : la biologie, l'économie, la linguistique, la médecine et le Traitement Automatique du Langage (TAL). Ce corpus contient environ deux millions de mots et a été constitué grâce aux financements de différents projets de recherche, notamment le projet KIAP⁵ (Kin, 2005) et le projet Émergence⁶ (Kraif *et al.*, 2006). Ces deux projets s'intéressent aux spécificités des écrits scientifiques et en particulier à l'utilisation des collocations dans ces types d'écrits. Nous nous sommes alors penchés sur ces aspects linguistiques en vue d'un enseignement de ces phénomènes linguistiques spécifiques.

1.3. LES COLLOCATIONS DANS LES ÉCRITS UNIVERSITAIRES

Les écrits universitaires ont, comme tous les discours, des spécificités linguistiques multiples, mais la phraséologie nous importait prioritairement. Nous avons alors poursuivi nos investigations sur les collocations (spécificités lexicales et syntaxiques) dans les articles scientifiques.

Il existe différents types de collocations, ainsi que différentes définitions ; cependant ce qui nous préoccupe est le choix de ces constructions dont voici deux types rencontrés dans notre corpus :

→ Les collocations que l'on peut nommer « générales », en d'autres termes fréquentes dans les articles scientifiques mais présentes aussi dans la langue générale, courante :

○ *remettre en question, prendre en compte, passer en revue...*

→ Les collocations que l'on peut nommer « spécifiques », en d'autres termes, celles qui n'apparaissent que presque exclusivement dans des écrits scientifiques :

○ *émettre une hypothèse, avancer un postulat, réfuter une thèse...*

(Cavalla *et al.*, 2005)

⁵ Kulturell Identitet i Akademisk Prosa.

⁶ Financement de la Région Rhône-Alpes.

La séquence didactique ne portera pour l'instant que sur la phraséologie « générale » puisqu'elle vise tous les étudiants étrangers quelle que soit leur discipline universitaire.

2. LES ASPECTS DIDACTIQUES

2.1. LE PUBLIC

Le public est constitué d'étudiants étrangers qui ont atteint un niveau B1 en français ou plus. Ils viennent de tous les pays et de toutes disciplines confondues en sciences humaines. Ils sont inscrits à l'université Stendhal de Grenoble pour parfaire leur formation initiale au niveau Master (Professionnel et Recherche) ou Doctorat. Ils ne reçoivent de cours de langue française que sur leur demande.

2.2. LA SÉQUENCE

2.2.1. Les objectifs didactiques

A partir d'un article scientifique⁷ nous voulons aider les apprenants à développer le repérage écrit des collocations et à les réinvestir dans leurs propres écrits. Nous sommes dans une logique de systématicité des activités en vue d'un entraînement individuel et d'une mémorisation par la répétition des formes et des sens. L'apprentissage est prévu en autonomie.

2.2.2. Le support pédagogique

Nous avons opté pour des activités en ligne afin que les étudiants puissent travailler à leur rythme de chez eux s'ils en ont l'occasion et surtout, telle était la commande : de l'autoformation.

L'outil utilisé est l'informatique et les TICE avec deux logiciels générateurs d'exercices : Hot Potatoes et Weblingua (Petitgirard, 2005). Si Hot Potatoes ne propose que des activités de compréhension et d'expression écrites, Weblingua permet

⁷ Nous avons choisi un article en linguistique pour le premier, essentiellement pour des droits d'auteurs qui nous ont été accordés ; nous remercions l'auteur F.Grossmann.

d'insérer de la compréhension orale. Cependant nous n'en n'avons pas abusé car l'objectif premier étant l'écrit, nous ne voulions pas surcharger cognitivement l'apprentissage des étudiants. Quelques activités sont fondées sur une compréhension orale et parfois l'étudiant a la possibilité d'avoir la correction à l'écrit et à l'oral.

2.2.3. Le cadre méthodologique

Avoir choisi de travailler en linguistique de corpus sous-tend la perspective pédagogique d'utiliser un contexte ; nous envisageons en conséquence de présenter les collocations toujours en contexte. Un corpus permet l'utilisation d'articles scientifiques entiers, ou bien plus restreints en choisissant des extraits d'articles (paragraphe ou phrases). Mais jamais le lexique n'apparaîtra isolé.

Ensuite nous privilégions la compréhension écrite même si la compréhension orale apparaît dans certains feedbacks et que l'expression écrite est limitée à quelques mots. La priorité est le repérage, la mémorisation et la réutilisation ; nous ne pouvons pas envisager davantage à ce stade de l'élaboration. Notre démarche suit ces trois étapes :

- Compréhension globale
 - o Questions générales : lecture attentive
 - o Puis questions plus spécifiques
- Compréhension spécifique
 - o Repérage de constructions : notamment Verbe + Nom
 - o Répétition
- Vérification de l'acquis
 - o Activités faisant appel à la mémoire

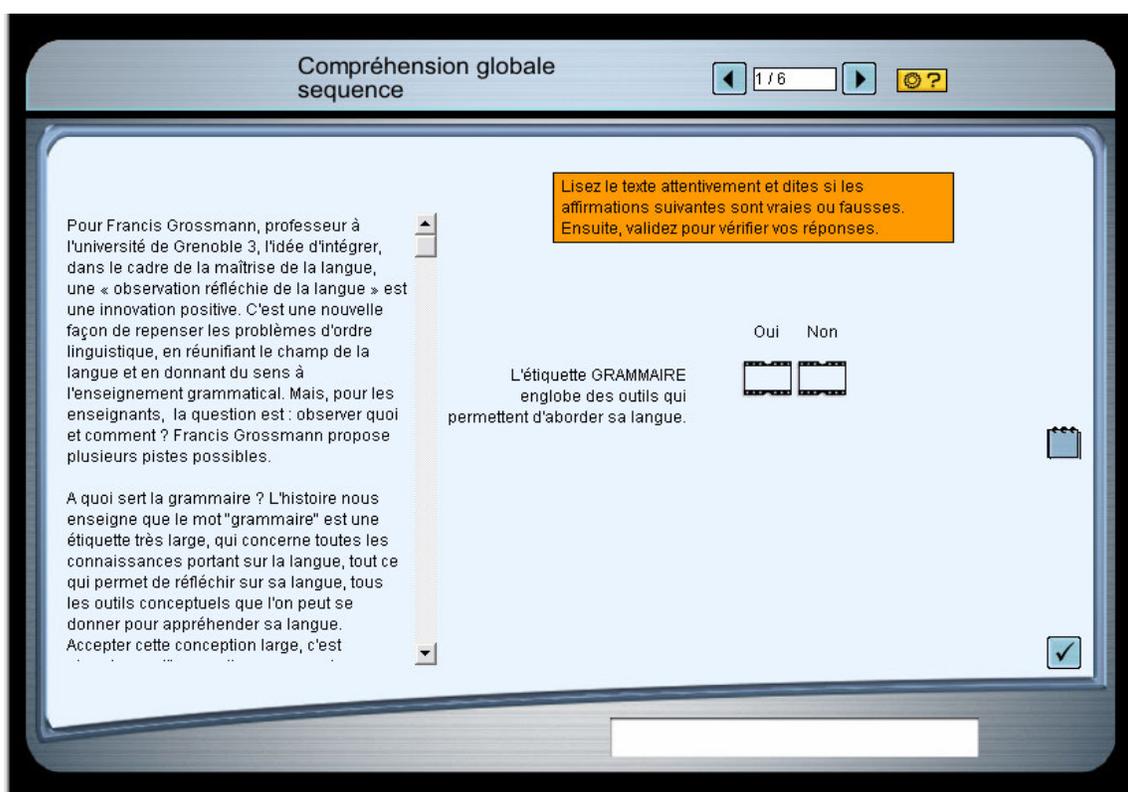
Plus l'apprenant avance dans les activités, et plus son attention est portée sur des aspects lexicaux précis. Les collocations sont présentées dans des phrases dont le contexte aide à la compréhension. Ces repérages permettent de cerner l'association lexicale et le sens ; comprendre que le sens ne vient pas d'un seul mot mais de l'association de plusieurs. En revanche la structure syntaxique n'est pas mise en avant.

Au plan terminologique, le terme « collocation » n'est jamais utilisé pour les apprenants, nous avons opté pour « expressions figées ». Il ne nous paraît pas pertinent de donner cette terminologie aux apprenants.

2.2.4. Quelques activités

Une copie d'écran de l'interface Weblingua permet de voir la première activité de la séquence : la compréhension globale à l'aide de questions générales qui permettent de guider l'apprenant vers le sens de l'article .

Cette activité est supposée familiariser les étudiants avec le texte sur lequel il vont travailler puisque plusieurs activités seront développées à partir de cet article.



Différentes activités permettent d'aborder la structure des collocations : après avoir conduit les apprenants au repérage des collocations, c'est-à-dire qu'ils ont compris comment fonctionnent ces constructions (plusieurs mots pour un seul sens), nous voulons vérifier qu'ils soient capables d'en extraire de nouvelles d'un court texte (nouvel article, environnement Hot Potatoes). Les collocations choisies ont une

particularité : le nom associé a une valeur métaphorique suffisamment forte pour que les apprenants se posent la question du sens de ce mot dans ce contexte ; seul le sens de la collocation, donc l'association avec un verbe particulier dans ces exemples, peut les aider à extraire le bon sens.

Dans le texte suivant repérez les expressions figées verbales et saisissez la forme infinitive.

Exemple:

Il a pris contact avec son directeur de recherche → **Prendre contact**

Pour mener à bien ce travail sur l'enseignement du lexique en langue seconde, nous avons procédé en plusieurs temps. Nous avons tout d'abord passé en revue les principales études dans ce domaine, tant dans une perspective d'enseignement que dans une perspective psycholinguistique, de façon à prendre du recul sur ce sujet. Nous avons retenu que les études à visée pédagogique ne remettent que partiellement en question les conceptions.

A partir du même texte que précédemment, voici une activité pour aider à la mémorisation des constructions : le verbe entre parenthèse est un synonyme de la collocation recherchée qu'ils viennent de repérer dans l'exercice précédent.

Retrouvez les expressions figées vues précédemment en vous aidant du synonyme.

Pour (réussir) ce travail sur l'enseignement du lexique en langue seconde, nous avons procédé en plusieurs temps. Nous avons tout d'abord (examiné) les principales études dans ce domaine, tant dans une perspective d'enseignement que dans une perspective psycholinguistique, de façon à (avoir une autre vision de) ce sujet. Nous avons retenu que les études à visée pédagogique ne (reconsidèrent) que partiellement les conceptions traditionnelles.

D'autres types activités plus systématiques jalonnent la séquence, pour exemple, une activité sur la morphologie dérivationnelle avec des transformations de verbe en nom ou de nom en verbe :

Trouvez la nominalisation adaptée dans le contexte (en vous aidant de la liste de verbes à partir desquels les noms sont construits).

décider, évaluer, financer, investir, recevoir, travailler.

Depuis quelques années, l'Union Européenne apporte de nombreux à certains projets de recherche. Après des dossiers soumis par les équipes de

recherche, des experts effectuent une [] et prennent des [] sur les candidatures à retenir. Ce [] demande un [] important de la part

Pour conclure, des exercices récapitulatifs permettent de vérifier la bonne mémorisation des collocations ; dans l'exemple suivant nous retrouvons des collocations de plusieurs activités :

Trouvez les parties d'expression qui ont été effacées.

On se propose ici d'utiliser une nouvelle procédure afin de comparer les résultats avec ceux obtenus précédemment. Ceci conduit à [] en question les évaluations généralement admises.

Même si l'optique retenue dans cet article n'est pas d'estimer des équivalents à partir de données de demande, il est bon de passer en [] les arguments échangés dans les débats afin de distinguer lesquels s'appliquent encore dans notre perspective.

Ces facteurs ne doivent pas être [] en considération.

Notre étude a [] en évidence un lien positif entre tabagisme et dépression.

Pour [] à bien ces tests, il est nécessaire d'avoir recours à la méthode statistique du khi 2.

2.3. LES RÉSULTATS

2.3.1. Les tests

Nous avons pu tester cette séquence auprès d'enseignants étrangers : 1/ des enseignants de FLE au CUEF de Grenoble, 2/ des enseignants de biologie et chimie à l'université de Ho Chi Minh Ville au Vietnam.

De façon générale, ces enseignants ne connaissaient pas toutes les collocations présentées. Les enseignants biologistes et chimistes n'avaient jamais été sensibilisés à ces phénomènes et en voyaient l'utilité notamment pour aider à atteindre le sens des articles.

Bien qu'ils aient trouvé la progression « logique », la mémorisation leur est apparue difficile mais très utile. Ils auraient voulu davantage d'exemples pour certaines collocations.

En outre, la présence d'un enseignant s'est avérée indispensable à plusieurs niveaux :

- au plan linguistique pour expliquer certains phénomènes car l'outil n'étant pas relié à des cours en ligne, certains enseignants ont éprouvé le besoin d'avoir de plus amples explications. Nous en tiendrons compte pour la suite du développement et un lien avec des cours en ligne serait envisageable.
- au plan matériel pour naviguer facilement dans l'outil, les enseignants ont demandé de l'aide, ce qui n'arrivera peut-être pas avec des apprenants souvent plus à l'aise avec l'informatique.

2.3.2. Les limites de l'outil

L'activité que tout le monde a regretté de ne pas trouver est une production écrite individuelle en fin de séquence. Une telle évaluation écrite est primordiale pour les apprenants afin qu'ils vérifient leurs acquis et qu'ils puissent juger de leur facilité à utiliser dans leurs propres contextes ces collocations. Cependant, il est difficile d'envisager une telle activité spontanée puisque l'informatique ne peut pas encore gérer ce genre de production (à moins de l'imprimer et de le faire évaluer par un enseignant ce qui n'entre plus vraiment dans le cadre d'une autoformation).

Enfin, l'absence de guide est dommageable, mais l'outil suppose un apprentissage précédemment dispensé.

2.3.3. Les limites de la séquence

Il nous a été délicat de choisir des textes qui soient universitaires mais pas trop spécialisés afin que des étudiants de différentes disciplines (des sciences humaines) puissent les comprendre sans entrer dans une terminologie spécifique. Ceci reste une gageure car nous ne savons pas dans quelle mesure les étudiants comprendront des textes plus ou moins spécialisés en linguistique, en histoire, en littérature etc. la question reste posée : quel texte choisir pour des étudiants de toutes disciplines confondues ?

Les enseignants ont émis la volonté d'être guidés linguistiquement, nous supposons en conséquence qu'il faudrait développer des explications autour de ces phénomènes linguistiques afin d'aider davantage les étudiants.

Ajoutons que l'exploitation des corpus a été appréciée puisque les enseignants voulaient davantage d'exemples pour une même collocation, nous songerons alors à fournir plus d'exemples, donc à enrichir le corpus.

3. POUR L'AVENIR

En ce qui concerne la séquence, au plan linguistique nous envisageons de constituer des corpus d'écrits par disciplines universitaires afin de lister et d'analyser davantage de collocations transdisciplinaires. Au plan didactique, nous comptons développer la séquence et la rendre accessible en ligne à moyen terme, à tous les étudiants étrangers de notre université inscrits en Master et en Doctorat.

Pour ce premier essai, nous avons choisi de ne travailler que pour des étudiants d'un niveau avancé en langue. Ceci afin de voir ce qui était possible de faire dans un premier temps avec ces collocations ; nous présupposons que les étudiants connaissent le lexique et les structures grammaticales qui sont autour de la collocation et que seule cette phraséologie leur est inconnue. Mais nous souhaiterions adapter cet essai à d'autres niveaux de langue où l'outil pourrait être davantage qu'un test, il serait complémentaire à un enseignement suivi qui ferait partie des savoirs universitaires à maîtriser : les écrits universitaires.

Enfin, dans cet article, qui se veut très modeste, nous décrivons une aide linguistique pour les étudiants étrangers « nouveaux arrivants », et nous souhaiterions qu'elle soit accompagnée d'une aide « logistique » souvent prise en charge par le directeur de mémoire ou le directeur de thèse. C'est dans cette optique que nous voulons avancer sur ce terrain – en l'abordant par la linguistique et la didactique, les domaines que nous connaissons un peu – afin que notre université prenne conscience du désarroi dans lequel se trouvent certains de ces étudiants loin de chez eux.

Références

CAVALLA Cristelle et GROSSMANN Francis, 2005, "Caractéristiques sémantiques de quelques ' Noms scientifiques' dans l' article de recherche en français" *Arkademisk prosa*,

- ss.dir. Torodd Kin, Bergen: Skrifter fra KIAP Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 47-59.
- CAVALLA Cristelle et TUTIN Agnès, 2006, "Lexique de l' émotion en classe de FLE : une expérimentation basée sur corpus". Colloque international *7e Conférence Teaching and Language Corpora*, TaLC2006: Paris.
- DABENE Michel et REUTER Yves (ss.dir.), 1998, "Pratiques de l' écrit et modes d' accès au savoir dans l' enseignement supérieur"*Lidil* n°17.
- DE NUCHEZE Violaine, 1998, "Approche pragmatico-énonciative du discours de recherche", *Lidil* n°17, 25-40.
- DUCANCEL Gilbert et ASTOLFI Jean-Pierre (ss.dir.), 1995, "Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques", *Repères* n°12.
- KIN Torodd (ss.dir.), 2005, *Akademisk prosa*, Bergen: Skrifter fra KIAP Romansk institutt, Universitetet i Bergen.
- KRAIF Olivier et TUTIN Agnès, 2006, "Looking for Semi-Frozen Expressions using an Aligned Corpus: an Application for Academic Writing for EFL Learners". Colloque international *7e Conférence Teaching and Language Corpora*, TaLC2006: Paris.
- LOUVEAU Elisabeth et TOLAS Jacqueline, 2002, ""Le français pour la médecine", cédérom de compréhension orale et d' aide à l' appropriation de la langue médicale*Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°14, 125-134.
- MAHJOUR Hamida, 2002, "Écrire en "français" pour des étudiants scientifiques tunisiens", *Enjeux* n°53/54, 67-83.
- MANGIANTE Jean-Marc, 2004, "Rôle du lexique courant dans la structure de la démonstration mathématique", *Les Cahiers de l'APLIUT* n°2-XXIII.
- MOIRAND Sophie, 1990, *Une Grammaire des textes et des dialogues*, Hachette FLE, Paris: Hachette.
- PARPETTE Chantal, 1995-6, "Un exemple d' enseignement de savoirfaire langagier : le discours des statistiques", *Verbum* n°18, tome 1, 75-85.
- PETITGIRARD Jean-Yves, 2005, "WEBLINGUA : un outil en ligne pour l'enseignement /apprentissage des langues". Colloque international *SEMAFORAD-2*, 12-13 et 14 Novembre: Université de Bejaia, Algérie.
- POLLET Marie-Christine et BOCH Françoise (ss.dir.), 2002, "L' écrit dans l' enseignement supérieur", *Enjeux* n°53/54.
- REUTER Yves, 1998, "De quelques obstacles à l' écriture de recherche"*Lidil* n°17, 11-23.