



HAL
open science

L'écriture universitaire : une activité sociale et pédagogique qui participe à la construction du réel disciplinaire

Dacia Dressen-Hammouda

► To cite this version:

Dacia Dressen-Hammouda. L'écriture universitaire : une activité sociale et pédagogique qui participe à la construction du réel disciplinaire. Journée d'étude, " Le réel dans les situations de transmission, d'apprentissage et de connaissance "., Béatrice Drot-Delange, Dacia Dressen-Hammouda, Mar 2018, Clermont-Ferrand, France. hal-01900852

HAL Id: hal-01900852

<https://uca.hal.science/hal-01900852v1>

Submitted on 16 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dacia Dressen-Hammouda : « L'écriture universitaire : une activité sociale et pédagogique qui participe à la construction du réel disciplinaire »

Aujourd'hui, les étudiants de licence et master dans l'ensemble des filières universitaires doivent se spécialiser dans les écrits de leurs disciplines. Qu'ils soient amenés à travailler les écrits spécialisés dans un champ disciplinaire comme la psychologie, l'information-communication, la géologie, le droit, l'informatique, l'économie internationale, la civilisation, la linguistique, la littérature, ou la rédaction technique, le développement de leur compétence à l'écrit va de pair avec leur spécialisation universitaire et leur devenir disciplinaire et/ou professionnel. L'écriture universitaire, comme activité sociale et pédagogique, participe de manière structurante à la construction et à l'appropriation d'un « réel » disciplinaire par l'étudiant. Sans l'appropriation du réel disciplinaire, il court le risque de moins bien réussir à s'intégrer dans une communauté professionnelle ou voie d'études par la suite. Nous défendons l'idée selon laquelle l'enseignement de l'écriture universitaire peut contribuer à soutenir ce processus.

Dans la présente contribution, qui répond au thème proposé pour la Journée d'étude « *Le réel dans les situations de transmission, d'apprentissage et de connaissances* », nous entendons par « réel » la cognition partagée, supposée ou avérée, qui permet aux participants appartenant à un même groupe social d'avoir le sentiment de dire, de faire, de voir, de comprendre et de penser la même chose, à propos d'une activité, une situation, une forme (sociale, linguistique, discursive...), un geste, un comportement, une identité, une attitude, une idée, une valeur, une idéologie, une croyance, etc. Pour parvenir au sentiment de partage d'une réalité commune, les participants s'appuient sur leur perception d'un « prototype » (Rosch, 1973) afin de catégoriser leurs expériences sociales de manière similaire (Dressen-Hammouda, 2008 ; Lakoff & Johnson, 1999). L'appartenance à un groupe social présuppose l'accès au, et l'acquisition de son « réel », sa cognition partagée et socialement située (Wenger, 1998). Dans cette contribution, nous mènerons une réflexion sur la façon dont le réel disciplinaire peut être mobilisé dans une pédagogie de l'écrit pour faciliter son appropriation par les étudiants. Dans le cadre de l'enseignement de l'écriture universitaire, nous expliquerons comment la réussite de cette pédagogie repose sur la coordination entre deux faces du réel : celle que nous pouvons 'voir' ou 'toucher' – ses formes explicites (linguistiques, discursives) –, et celle que nous ne pouvons qu'inférer par sa signification implicite ou tacite.

Pour répondre à cette problématique, nous avons adopté une démarche pluridisciplinaire. La description du réel dans ses formes linguistiques et discursives, par exemple, est le fondement même des travaux de recherche en linguistique. En linguistique, le réel repose sur la

catégorisation de la forme linguistique, qui est un ensemble de règles, de normes, ou de régularités identifiables dans un corpus, et qui reflètent les usages langagiers les plus communs, ou fréquents, dans les pratiques des locuteurs. Une définition fonctionnelle de la norme linguistique stipule que c'est elle qui permet aux membres d'une communauté de discours de distinguer les caractéristiques de la langue, de la comprendre et de l'apprendre (Bowerman, 2006). Les normes prévalent à tous les niveaux de la langue : la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique, et le genre de discours. Un genre de discours, quant à lui, organise les normes au niveau du discours, et est constitué d'un ensemble de régularités de situation et de forme. C'est cette régularité – ses structures visibles au niveau du discours et des formes linguistiques – qui permet aux interlocuteurs d'anticiper et de répondre aux besoins d'interaction dans le contexte de la situation.

En revanche, nous retrouvons la nature *implicite* du réel au cœur des questionnements d'une autre discipline, l'anthropologie, où le réel est considéré comme étant constitué d'« idéations collectives », de symboles (Geertz, 1973a), de codes de significations implicites qui sous-tendent l'interaction sociale. Les significations implicites, ou idéations collectives selon lesquelles les acteurs sociaux interprètent leurs expériences et interactions et orientent leur comportement, constituent la cognition partagée d'un groupe social, que l'on peut aussi appelée sa culture ou son contexte : « *L'homme est un animal suspendu dans des toiles de significations qu'il a lui-même tissées ; c'est l'ensemble de ces toiles que j'appelle culture* » (Geertz, 1973a : 5). Elle est signalée (« indexée ») par les formes linguistiques, via l'indexicalité. La capacité à comprendre les interactions sociales et y participer, à s'intégrer dans des communautés nouvelles, et à interagir avec ses membres, nécessite la connaissance à la fois des formes linguistiques et de l'indexicalité qui leur est associée car elle véhicule les significations et les valeurs de la communauté.

Dans cette contribution, nous nous intéresserons tout particulièrement à la manière dont le réel, ainsi exprimé, serait mobilisé dans l'élaboration d'une pédagogie de l'écrit dont l'objectif est de mieux développer la capacité des étudiants à apprendre et à utiliser les écrits universitaires de manière efficace et contextuellement appropriée. Pour ce faire, nous devons aller au-delà de l'enseignement de la forme linguistique et des textes, pour aider les étudiants à identifier et à mettre en œuvre l'indexicalité qui caractérise leurs disciplines. Très souvent les étudiants n'ont pas accès aux significations tacites des structures inférentielles, signalées par l'indexicalité. En effet, les expressions indexicales associées à l'expertise disciplinaire, à travers lesquelles « *some aspect of the situation at hand is presupposed or even created* » (Duranti, 2001 : 458),

comportent un contenu propositionnel implicite qui n'est pas 'visible' sur la page. Ceci constitue un « *obstacle to [students and junior researchers] as they attempt to acquire the disciplinary requirements of their fields* » (Swales, 2004 : 95). Ainsi, nous ne devons pas perdre de vue que l'enseignement des genres universitaires, tels que le résumé, la synthèse, l'essai, le rapport, ou le mémoire, coïncide avec la transmission d'un savoir disciplinaire, qui est à la fois formel, agissant et intellectuel.

Dans un premier temps, nous décrivons les théories qui soutiennent la notion de réel disciplinaire, tel qu'elle a été présentée ci-dessus, et qui contribuent à une pédagogie de l'écrit universitaire. Par la suite, nous décrivons les différentes approches d'enseignement qui alimentent cette pédagogie, en insistant en particulier sur la plus récente qui permet d'aborder les aspects tacites et implicites du réel disciplinaire avec les étudiants.

La théorie de genre

La théorie de genre constitue l'un des piliers d'une pédagogie de l'écrit, par rapport à l'attention qu'elle porte aux régularités textuelles des genres : les notices, les panneaux d'indication, les contrats, les lettres de motivation, les articles scientifiques, les rapports de soutenance, les réponses aux appels à projet, les appels à contribution, les instructions techniques, les manuels d'opération, etc., sont quelques exemples de genres écrits. Les fondements épistémologiques de cette théorie trouvent leur ancrage dans une vaste littérature en linguistique structuraliste et fonctionnelle. Swales (1985) parle des contributions de Firth (1957), puis de Barber, Halliday et Widdowson au début des années 1960. Ces apports sont suivis par les premières descriptions socio-fonctionnelles du genre (Halliday, 1978, 1985; Miller, 1984; Swales, 1981, 1990; Bhatia, 1993). Suite à la "tournure sociale" (Miller, 1984) de la théorie, on considère que le genre n'est pas constitué seulement de "forme linguistique", où l'on place de manière dichotomique le texte d'un côté et le contexte de l'autre. Au contraire, le genre représente un vaste ensemble qui intègre à la fois le "texte-et-contexte" (Dressen-Hammouda, 2014b). Pour en arriver là, plusieurs théories socioculturelles sont venues enrichir l'aspect contextuel du genre au fil des années, comme les travaux de Bakhtine sur le dialogisme (1981/1934-1941, 1986/1970-1975), l'intertextualité (Gunnarsson, 1997; Linell, 1998), la recontextualisation (Dressen-Hammouda, 2002 ; Linell, 1998; Ravotas & Berkenkotter, 1998), l'historicité des genres (Banks, 2008; Jamieson, 1975; Bazerman, 1988; Salager-Meyer, 1994; Atkinson, 1999), ou la communauté de discours (Swales, 1990). D'autres apports théoriques ont également contribué à approfondir la place du contexte dans la théorie de genre: le constructivisme social, bien entendu (Berger & Luckmann, 1966;

Gilbert & Mulkay, 1984; Knorr-Cetina, 1981; Kuhn, 1970; Latour & Woolgar, 1979; Latour, 1984), mais aussi la structuration réciproque (Giddens, 1979), l'habitus (Bourdieu, 1979, 1980), la communauté de pratique (Wenger, 1998), ou encore les systèmes d'activité (Leontiev, 1981; Engeström, 1987). On s'éloigne ainsi de la simple description de modèles textuels et de leurs variations linguistiques pour se pencher sur le contexte afin d'expliquer pourquoi le texte prend la forme qu'il prend, et pourquoi certains choix linguistiques sont disponibles selon le contexte et le scripteur, alors que d'autres ne le sont pas.

La prise en compte du contexte d'un genre est aujourd'hui aussi importante que celle de son texte, comme l'expliquent Bhatia et Gotti (2006 : 9-10):

Writing researchers' increased affirmation of a more comprehensive understanding of text/context interactions [... has resulted in a] powerful multidimensional and multi-perspectived framework [which] handle[s] not only the text but also the context [such that] emphases on text and context have almost been reversed.

La vision intégrée du genre est cruciale dans une pédagogie de l'écrit, car comme l'explique Devitt (2004), un acte d'écriture est toujours créé par, et co-construit à la charnière (« nexus ») de différents contextes: le contexte de la culture, le contexte des genres, et le contexte des situations. Telle une charnière, le genre agit comme un point de convergence entre les différents contextes qui lui donnent forme (*ibid.*: 25-27). Un genre est “the nexus between an individual's actions and a [socio-historically] defined context” (*ibid.*: 31), et prend forme dans une constellation de structures normalisées : lexicales, morphosyntaxiques, séquences discursives, mais aussi rhétoriques, contextuelles, et symboliques. Ainsi, c'est aussi un modèle cognitif de comportement sociolinguistique, stocké dans la mémoire à long terme, comme le suggère Bazerman (1997: 19):

Genres are not just forms. *Genres are forms of life, ways of being. They are frames for social action.* They are environments for learning. They are locations within which meaning is constructed. Genres shape the thoughts we form and the communications by which we interact. Genres are the familiar places we go to create intelligible communicative action with each other and the guideposts we use to explore the familiar.

C'est pourquoi nous comprenons aujourd'hui que les genres permettent d'organiser nos pensées, nos actions et nos communications afin de participer ensemble à des situations socialement situées. Cette conceptualisation invoque celle des schémas cognitifs et des représentations mentales (Dressen-Hammouda, 2008, 2014a; Fillmore, 1985; Minsky, 1975; Stubbs, 2001; Tannen, 1993) car même si le genre ne détermine pas la façon dont un individu doit penser, communiquer ou agir, il lui indique ce qui serait en toute probabilité la réponse la plus appropriée dans une situation donnée.

La socialisation langagière et l'indexicalité

Afin de modéliser le contexte et décrire son fonctionnement à l'œuvre dans un genre, de nombreux chercheurs se sont tournés vers la pragmatique et les implicatures de Grice (1981) : les présupposés, les sous-entendus, les inférences, les insinuations, les allusions, les implications, l'illocutoire dérivé, etc. Toutefois, comme cadre linguistique qui focalise forcément l'analyse sur les formes *du langage*, il ne permet pas de concrétiser la relation complexe qui existe entre la forme (linguistique, discursive) et la signification implicite ou tacite du contexte.

L'un des cadres théoriques qui permet de le faire est la socialisation langagière, grâce notamment au concept d'indexicalité. Conçue en anthropologie linguistique nord-américaine (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2014 ; Hymes 1961 ; Ochs 1988 ; Ochs & Schieffelin 1984 ; Schieffelin & Ochs 1986), cette approche éminemment sociale a pour objet la description de la socialisation « *par l'utilisation du langage* » et « *à son utilisation* » (Schieffelin & Ochs 1986 : 163). Pour Sterponi et Bhattacharya (2012 : 68), la socialisation langagière a pour programme d'examiner « *les expériences langagières socialisatrices dans (et en relation avec) les contextes qui constituent la matrice sociale de chaque communauté et dans leur relations (leur inféodation) aux idéologies langagières et culturelles* ». Dans ce modèle contextuel, on retrouve surtout le concept d'indexicalité, sur laquelle repose la capacité à comprendre les interactions sociales et à s'intégrer dans une communauté nouvelle. En effet, les formes linguistiques indexent un large éventail d'informations socioculturelles relatives à la communauté : ses valeurs, croyances, attitudes, positionnements affectifs et épistémologiques, et identité. Au-delà de leur contenu propositionnel, ces formes linguistiques (ou « indices ») transmettent les valeurs, hiérarchies et idéologies de la communauté. Pour les percevoir, les membres de la communauté doivent partager des processus d'inférence (Gumperz, 1982), par lesquels toute forme linguistique est soumise à une interprétation liée à la situation immédiate et au contexte social. Au niveau de la langue, l'inférence est révélée par l'indice, qui désigne « *tout trait de la forme linguistique qui marque la présence de présuppositions contextuelles* » (Gumperz, 1982 : 131 ; Bucholz & Hall, 2005).

Ce modèle souligne l'importance, pour un étudiant, de s'approprier l'indexicalité à l'œuvre dans une communauté disciplinaire. D'une part, par son absence, le contexte et sa nature implicite ont le potentiel d'entraver l'apprentissage pour ceux qui n'ont pas accès à la signification. En effet c'est le contexte, construit par les inférences, les indices et les non-dits, qui rend le texte intelligible ; sans lui, ni les motivations sous-jacentes de la signification ni les

aspects implicites d'un genre ne peuvent être appréhendés. D'autre part, l'accès à l'indexicalité peut être un obstacle à l'apprentissage lorsqu'il implique un accès au pouvoir (Blommaert, 2010, Ivanič, 1998, Lillis, 2008, Prior, 1998, Starfield, 2011, Street, 1997, Tardy, 2009). Blommaert (2010 : 38) souligne la dualité, voire la duplicité, de l'indexicalité : en plus d'être une force positive, structurante, elle possède une nature plus pernicieuse, liée au pouvoir social. L'indexicalité joue un rôle primordial dans le maintien de l'ordre social, par l'évaluation et le contrôle. Savoir choisir ce qu'il faut passer sous silence, ce qu'il faut dire explicitement, et ce que l'on doit impliciter, constitue l'un des outils rhétoriques de base dans toutes les sphères d'interaction au travail : professionnelle, politique, académique, technique, ou scientifique. L'implication pour un étudiant inscrit dans une formation universitaire est de taille : un écrit qui est largement correct d'un point de vue syntaxique, où l'on ne repère aucune faute grammaticale, peut provoquer une évaluation négative si le scripteur n'active pas les inférences attendues par le lecteur. Les répercussions sont indéniables pour l'étudiant qui peut, par exemple, se voir refuser un travail, voire la publication d'un travail de recherche parfaitement novateur dans une revue internationale. La maîtrise de l'indexicalité est le préalable à toute participation légitime à un groupe socioculturel, quel qu'il soit.

Approches contribuant à une pédagogie de l'écrit

Dans la présente section, nous décrirons les principales approches qui contribuent à l'élaboration d'une pédagogie de l'écrit pouvant atteindre les objectifs exposés ci-dessus. Plusieurs approches ont en effet contribué au développement de la pédagogie de l'écrit universitaire (pour une revue, voir Badger & White, 2000; Matsuda, 2003), et méritent d'être signalées pour leur pertinence. Il convient d'observer que dans les années 1980, les pratiques d'enseignement de l'écrit sont dominées surtout par deux types d'approche : d'un côté, l'écrit est considéré comme un produit (ex. la production d'un texte) ; de l'autre, comme un processus. C'est seulement au cours des années 1990 que la pédagogie de l'écrit s'inspire de la théorie de genre. Alors qu'aucune approche ne peut répondre seule aux défis de l'enseignement de l'écrit universitaire, que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde, leur conjugaison apporte des méthodes complémentaires.

Approche de l'écrit comme produit

Comme son nom l'indique, l'approche de l'écrit vu comme produit porte essentiellement sur le résultat: la reproduction des connaissances linguistiques attendues ainsi que l'utilisation d'un

vocabulaire, d'une syntaxe et des marqueurs de cohésion appropriés (Badger & White, 2000; Young, 1978). Pour Young (1978: 31, cité dans Matsuda, 2003: 70):

[The] emphasis [is] on the composed product rather than the composing process; the analysis of discourse into words, sentences, and paragraphs; the strong concern with usage (syntax, spelling, punctuation) and with style (economy, clarity, emphasis); and so on.

L'approche s'appuie sur l'hypothèse que les compétences à l'écrit émergent à la suite de l'imitation, par les apprenants, des structures présentées par l'enseignant. Néanmoins, cette approche accorde peu d'attention à la planification d'un texte et à sa situation socio-rhétorique, deux aspects pris en compte par d'autres pédagogies de l'écrit, plus axées sur le processus d'écriture.

Approche de l'écrit comme processus

L'approche de l'écriture vu comme processus, popularisée par Flower & Hayes (1981) et d'autres (Elbow, 1973; Faigley, 1986; Perl, 1980; Sommers, 1980), prend en compte le processus par lequel l'apprenant progresse d'un écrit centré sur lui-même vers un écrit plus 'sophistiqué', car rhétoriquement centré sur le lecteur. Afin d'obtenir que l'apprenant écrive en anticipant les besoins et les attentes de ses lecteurs, des activités de pré-écriture sont utilisées pour amener l'apprenant à considérer ses lecteurs, la situation d'écriture, l'organisation du texte et son objectif communicatif. S'ensuivent les phases de planification, de composition, de réécriture et de correction.

Dans cette pédagogie, le rôle de l'enseignant est tout d'abord celui d'un "facilitateur" de l'écriture (Elbow, 1973). De ce fait, il se soucie moins du vocabulaire, de la syntaxe ou des marqueurs de cohésion, que du potentiel à développer chez l'apprenant par une interaction dialogique, à l'aide de méthodes telles que des réunions individuelles ("writing conferences": Harris, 1986; Murray, 1979), des commentaires par les pairs ("peer reviews"), et des commentaires écrits ou assistés par ordinateur. De cette manière, on considère que les compétences à l'écrit se développent de manière 'naturelle', telle l'acquisition du langage chez l'enfant dans un contexte de socialisation langagière. Par conséquent, l'enseignement explicite des structures linguistiques et rhétoriques est peu présent dans cette approche. Alors qu'une telle méthode peut convenir à des scripteurs de langue maternelle (L1), plusieurs rédactologues (Cope & Kalantzis, 1993; Hyland, 2003; Matsuda, 2001; Ramanathan & Atkinson, 1999) font valoir que cette méthode d'enseignement 'implicite' est largement insuffisante pour les scripteurs de langue seconde (L2), une problématique qui rappelle l'importance de l'accès à l'indexicalité. En effet, les scripteurs L2 n'ont pas forcément accès aux mêmes stratégies linguistiques et discursives

acquises par des scripteurs L1, comme le font remarquer Cope et Kalantzis (1993: 57):

The process writing teacher, waiting while the child struggles for control and ownership... actually favours white, middle-class students.

Des travaux récents (Salem, 2016) soulignent les problèmes persistants qu'un tel positionnement, volontairement non dirigiste, continue de poser aux scripteurs L1 qui ne sont pas issus des classes privilégiées. De par leurs expériences de socialisation langagière, ils ne disposent pas des indexes qui témoignent du « capital culturel » valorisé par l'institution.

Approche de genre

En revanche, l'approche qui intègre les renseignements tirés de la théorie de genre ("genre-based approach", Cope et Kalantzis, 1993; Dudley-Evans, 1997; Johns, 1997; Paltridge, 1997; Swales & Feak, 1994) répondent spécifiquement aux besoins de ces scripteurs (L1 et L2), grâce à son explicitation des formes linguistiques et discursives à acquérir, spécifiques aux communautés disciplinaires. À certains égards, la pédagogie basée sur le genre se rapproche de l'écrit comme produit, car ses praticiens considèrent que l'émergence des compétences rédactionnelles résulte de l'imitation des formes et de l'application délibérée de règles explicites. Toutefois, deux points clé la rapprochent également de l'écriture comme processus: l'échelonnage de l'apprentissage ("staged learning"), et l'adaptation de l'écriture à une situation socio-rhétorique. Ainsi, différents types d'écrits, ou genres – des lettres de motivation, des articles de recherche, des résumés de colloque – ont chacun un objectif communicatif spécifique car ils répondent à une situation socio-rhétorique particulière (Askehave & Swales, 2001). Aussi, au lieu de se concentrer uniquement sur le processus de composition, sur le contenu des textes, ou sur des prescriptions grammaticales abstraites, l'approche de genre amène les enseignants à cibler les genres que les apprenants doivent produire en contexte, par exemple dans le monde universitaire ou de l'entreprise, et de les accompagner vers une maîtrise progressive.

D'après Cope et Kalantzis (1993), Dudley-Evans (1997), GERAS S&A (2014) et Swales et Feak (2010), une pédagogie de l'écrit basée sur le genre a trois caractéristiques majeures – une prise de conscience socio-rhétorique, l'analyse de la macro structure, et l'analyse de la micro structure – et procède par trois étapes principales : l'explicitation de la forme, la reproduction de la forme avec l'aide de l'enseignant, et la reproduction de la forme en autonomie. Lors de la première étape, les apprenants sont exposés à des exemplaires d'un genre cible, qui sont analysés collectivement. Lors de la deuxième étape, les apprenants et les enseignants co-construisent le genre ciblé, en utilisant des exercices destinés à manipuler ses structures lexicales, syntactiques et

discursives. Enfin, les apprenants réalisent le genre de façon autonome, ce qui permet à l'enseignant de leur faire d'autres retours par rapport à son adéquation socio-rhétorique.

Malgré sa popularité, l'approche de genre a été critiquée car elle aurait tendance à sous-évaluer l'expérience personnelle que l'apprenant apporte au processus d'apprentissage (Lillis & Scott, 2007), en lui faisant jouer un rôle passif. D'autres critiques relèvent la difficulté à reproduire à l'identique une expérience de genre authentique dans une salle de classe (Freedman, 1999) et à imposer les valeurs et les idéologies de la culture dominante aux scripteurs apprenants (Benesch, 2001). En réponse à ces critiques, on peut faire valoir que dans la pratique, l'approche en soi n'empêche pas l'analyse critique, mais peut au contraire favoriser l'engagement critique à travers l'analyse des pratiques socioculturelles (Canagarajah, 2002 ; Hyland, 2007; Swales & Feak, 2010).

D'autres approches alimentent également la pédagogie de l'écrit, comme l'apprentissage basé sur le corpus, la pédagogie du CLIL, ou bien l'apprentissage basé sur la tâche (ou *task-based language teaching*). L'approche qui sera décrite dans la section suivante associe plusieurs de ces méthodes, étant connue sous le nom de "processus-genre" ("*process-genre writing*": Badger & White, 2000; Hyland, 2003, 2007).

Approche de processus-genre

Quatre principes se trouvent au cœur de cette pédagogie de l'écrit :

1) Acquisition des connaissances

L'acte d'écrire implique l'acquisition de connaissances linguistiques, la connaissance du contexte socio-rhétorique dans lequel l'acte d'écriture se déroule, et la connaissance ses objectifs communicatifs.

2) Apprentissage par étapes

Comme l'apprentissage des genres est échelonné, et que l'émergence des compétences rédactionnelles résulte de l'imitation de formes et de l'application délibérée de règles explicites, l'enseignant détermine tout d'abord les compétences linguistiques et les fonctions socio-rhétoriques les plus critiques aux besoins immédiats des apprenants. Il identifie ensuite l'ensemble des différents genres à acquérir (le « *genre set* ») par rapport aux interactions sociales de la situation visée, comme par exemple candidater à un emploi ou à un stage : préparer un CV, écrire une lettre de motivation, passer un entretien, mener à bien les missions qui lui seront demandées lors du stage. Enfin, il présente les genres progressivement, par

niveau croissant de difficulté.

3) Collaboration et étayage

L'approche processus-genre soutient l'apprentissage en accordant une place centrale à :

- *la collaboration* (Vygotski, 1978) : on considère que les apprenants qui travaillent ensemble apprennent plus efficacement que ceux qui travaillent seuls ;
- *l'étayage* (Bruner, 1990) : on établit les caractéristiques du genre, on le modélise, on construit le genre collectivement, puis de façon indépendante, et l'on compare ses productions réalisées progressivement à celles réalisées par d'autres scripteurs.

4) Évaluation et auto-évaluation

L'évaluation des apprentissages de et par l'apprenant est essentielle à sa progression et à sa prise d'autonomie. Cette évaluation peut être comparative (ex. corpus de textes, productions d'autres apprenants) ou bien introspective (ex. portfolios, évaluation par les pairs). La réflexion introspective est l'un des principaux atouts des portfolios (Decker *et al.*, 1992; Hamp-Lyons & Condon, 2000), qui permettent aux scripteurs de comparer les genres et d'évaluer leur propre production par rapport aux critères d'évaluation proposés par l'enseignant. De même, l'évaluation par les pairs (*peer review*), lorsqu'elle est guidée par l'enseignant (Berg, 1999), est bénéfique pour les deux parties: elle conduit à des gains significatifs à l'écrit chez l'apprenant qui l'évalue (Lundstrom & Baker, 2009), et dans l'ensemble encourage un comportement propice à une plus grande autorégulation (Villamil & Guerrero, 1998).

Pédagogie de l'écrit universitaire et réel disciplinaire : l'apport d'une approche indexicale

Ensemble, ces approches à l'enseignement de l'écrit proposent des stratégies intéressantes pour aider l'étudiant à développer sa compétence à l'écrit. On préconise une interaction dialogique entre l'enseignant et l'étudiant, et la modélisation par l'enseignant des comportements, des façons de penser et de dire, à acquérir par l'étudiant (*Démarche de processus*). On tend vers une sensibilisation au rôle socio-rhétorique du genre, et l'on forme aux spécificités de sa micro structure en contexte (les temps verbaux, pronoms, modalité, métadiscours, construction des groupes nominaux, fréquence de phrases lexicales, etc.) et de sa macro structure – ses séquences discursives, ou “*moves*” (*Démarche de genre*). Enfin, on intègre l'importance d'un travail basé sur une tâche réelle, où l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation, la révision et la préparation de portfolios font partie intégrante des pratiques (*Démarche de processus-genre*). Elles soutiennent

donc largement les besoins de l'étudiant dans son apprentissage des genres universitaires.

Toutefois il importe de souligner le peu, voire l'absence, d'attention accordée par ces approches à la modélisation du contexte et de la culture disciplinaires, en dépit de l'importance fondamentale de l'indexicalité dans la construction du réel disciplinaire.

Une approche indexicale permet justement d'aborder et d'intégrer une description plus « dense » (Geertz, 1973b) et plus riche du contexte (Dressen-Hammouda, 2014a). Elle permet de donner progressivement accès aux significations indexicales de l'écrit, et consiste en cinq étapes : (1) étudier les fondements des pratiques sociales d'une communauté (ex. lecture des analyses ethnologiques ou sociohistoriques) ; (2) en repérer les comportements, les valeurs et les préoccupations significatifs, passés et présents ; (3) explorer la façon dont ces éléments apparaissent dans le discours, via des marqueurs linguistiques, ou indices ; (4) valider la réalité cognitive des indices par une étude de réception auprès d'un ou des spécialiste(s) dans le champ disciplinaire ; (5) mettre en application et pratiquer ces observations lors de l'utilisation des genres disciplinaires en situation réelle (stage, projet, travail approfondi). Il s'agit, en vérité, d'accompagner l'enseignement de l'écrit universitaire par un travail de réflexion et de mise en situation des identités disciplinaires, de ses valeurs et façons de faire, voir et être. En rendant explicites ces éléments, qui normalement restent inaccessibles aux non-initiés, nous pouvons espérer rendre les étudiants plus confiants, plus performants, et plus à même de participer à leur nouvelle communauté disciplinaire, en particulier compte tenu de leur besoin de devenir fonctionnels rapidement.

Conclusion

Depuis la massification de l'enseignement supérieur, et l'échec massif des inscrits en première année, les institutions universitaires et l'État multiplient les efforts pour accompagner les étudiants et assurer leur réussite : « Le Plan Réussir en Licence », le tutorat en première année, le Projet Personnel et Professionnel (ou *PPP*), les mesures compensatoires, les portails, les passerelles, etc. Mais le taux d'échec reste élevé. Il est largement reconnu que l'écart socioculturel entre le milieu de l'université et les origines socioprofessionnelles des étudiants est en grande partie à l'origine de cet échec. Par exemple, alors qu'en 1959 seulement 0,8% des inscrits à l'Université étaient enfants d'ouvriers, ce chiffre est monté à 6,9% en 1982, et à 13,2% en 1993, pour retomber ensuite à 10,2% en 2008 (chiffres du MEN 2009). Pour l'année 2008-2009, sur les 30% d'étudiants qui parvenaient à obtenir le diplôme de licence en trois ans, seulement 7,4% des effectifs inscrits en master étaient enfants d'ouvriers. À titre de comparaison,

49,3% étaient enfants de cadres supérieurs ou de professions intermédiaires. Ainsi, les inégalités de réussite constatées à l'université traduisent surtout des inégalités matérielles et de milieu.

Toutefois, aujourd'hui encore, rien n'est prévu en termes de pédagogie de l'écrit pour accueillir et soutenir ces publics à l'université. Certes, des cours de techniques d'expression sont apparus dans les années 1960, remplacés plus tard par des cours de méthodologie de l'écriture et plus récemment par des cours d'EEO ('Expression écrite et orale') et de MTU ('Méthodes de travail universitaire'). Or, l'enseignement de la communication y est conçu comme un objet transversal, sans lien avec les disciplines, souvent dispensé selon un modèle du déficit (Fintz, 1998, Delcambre, 2009) en tant que prérequis ou remise à niveau, tout en ignorant « *les dimensions discursives et épistémologiques des pratiques d'écriture* » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012 : 9). Puisque ces enseignements ne sont pas articulés à une discipline d'enseignement, les cours de techniques d'expression n'interrogent que « *les dimensions transversales de l'écriture à l'université* » (Delcambre *et al.*, 2012 : 231).

De plus, comme le constatent Delcambre *et al.* (2012), ces enseignements ne sont toujours associés à aucun courant théorique, ni association professionnelle, ni institution dédiée au travail d'écriture dans les universités, comme il en existe maintenant pour l'enseignement des langues étrangères (ex. les centres de langue). Enfin, en dépit de l'apparition depuis quelques années de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), les enseignants universitaires ne reçoivent toujours aucune formation spécifique aux discours et genres universitaires, ni à la gestion des formes d'exclusion inhérentes aux nouveaux discours à acquérir par les étudiants.

Or, les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants sont bien réelles. De nombreuses études font valoir que le 'style' universitaire ne se transmet pas par 'osmose sociale', mais dépend d'un apprentissage spécifique (Alava & Romainville, 2001, Delcambre, 2009, Rey, 2005). Ces études font valoir que la population étudiante est très hétérogène, et que ce sont les formes de structuration universitaire, comme l'écriture, qui permettent ou non sa réussite à l'université. Des travaux ont donné lieu à l'analyse des mécanismes de la reproduction des inégalités, comme le rôle de l'implicite dans les pratiques d'étude. Pour Coulon (1997), il existe un grand écart avec le travail sur l'écrit en secondaire, qui ne prépare pas à l'écriture universitaire (cf. Brassart, 2000, Pollet, 2001, 2004). Ce thème est aussi abordé par Delcambre (2009 : 124) pour qui les codes implicites « *constituent la principale rupture entre le secondaire et le supérieur* ». Comme pour Alava et Romainville (2001: 174), l'un des aspects du métier d'étudiant est de se familiariser, 'sur le tas', avec les genres universitaires. Or, le travail disciplinaire est en partie fondé sur la capacité par l'apprenant à expliciter, par lui-même, les

contenus d'une « *pédagogie invisible* » (Alava & Romainville, 2001). La réussite de ce travail dépend de sa capacité à « *savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir. Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites* » (Coulon, 1997: 198).

Des travaux de recherche récents apportent justement de nouveaux éléments à la théorisation et à la modélisation des écrits et des pratiques d'écriture dans le milieu professionnel et universitaire (Mourlhon-Dallies, 2008, 2014; Rinck & Sitri, 2012; Dressen-Hammouda, 2014b), en insistant notamment sur l'importance de l'indexicalité dans la formation universitaire. Les travaux de Rinck (2006) et de Rinck, Boch et Grossman (2007) soulignent le fait que les étudiants doivent maîtriser une identité disciplinaire en même temps que les genres disciplinaires. Ils constatent que « *l'acculturation à l'écrit de recherche n'est pas qu'une question de maîtrise du genre* » (Rinck, Boch & Grossman, 2007 : 462).

Dans le paysage universitaire actuel, une pédagogie de l'écrit qui soit clairement définie et qui aide l'étudiant à construire et à s'approprier du réel disciplinaire, en prenant soin d'explicitier aussi bien ses formes – les genres universitaires et formes linguistiques – que ses significations indexicales, a donc tout à fait sa place.

Références bibliographiques

- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 159–180.
- Askehave, I., & Swales, J. M. (2001). Genre identification and communicative purpose: A problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, 22, 195–212.
- Atkinson, D. (1999). *Scientific discourse in sociohistorical context: The Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 1675-1975*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54, 153–160.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Banks, D. (2008). *The development of scientific writing: Linguistic features and historical context*. London, UK: Equinox.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1997). Discursively structured activities. *Mind, Culture, and Activity*, 4, 296–308.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Berg, C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215–241.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Garden City, NY: Anchor.
- Bhatia, V. K., & Gotti, M. (Eds.). (2006). *Explorations in specialized genres*. Bern: Peter Lang.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.

- Bowerman, S. (2006). Norms and correctness. In K. Brown (Ed.), *Encyclopaedia of Language and Linguistics, 2nd Edition* (Vol. 8, pp. 701–703). Oxford: Elsevier.
- Brassart, D. (2000). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*. Villeneuve d'Ascq: Presses de l'Université Charles-de-Gaulle.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7, 585–614.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Decker, E., Cooper, G., & Harrington, S. (1992). Crossing institutional boundaries: Developing an entrance portfolio assessment to improve writing instruction. *Journal of Teaching Writing*, 12, 83–104.
- Delcambre, I. (2009). Écrire à l'université : Continuités ou ruptures? *Recherches*, 50, 121–135.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires: présentation. *Pratiques*, 153/154, 3–20.
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dressen-Hammouda, D. (2002). Textual silence in scientific research articles: Recontextualizations of the field account in Geology. *Hermes, Journal of Linguistics*, 28, 81–107.
- Dressen-Hammouda, D. (2008). From novice to disciplinary expert: Disciplinary becoming and genre mastery. *English for Specific Purposes*, 27, 233–252.
- Dressen-Hammouda, D. (2014a). Measuring the voice of disciplinarity in scientific writing: A longitudinal exploration of experienced writers in geology. *English for Specific Purposes*, 34, 14–25.
- Dressen-Hammouda, D. (2014b). *Pour une approche de rédactologie en langues de spécialité* (Mémoire d'HDR). Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Dudley-Evans, T. (1997). Genre models for the teaching of academic writing to second language speakers: advantages and disadvantages. In T. Miller (Ed.), *Functional approaches to written text: Classroom applications* (pp. 150–159). Washington DC: United States Information Agency.
- Duranti, A. (2001). Intentionality. In A. Duranti (Ed.), *Key terms in language and culture* (pp. 129–131). Oxford: Blackwell Publishing.
- Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. (Eds.). (2014). *The handbook of language socialization*. John Wiley & Sons.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. London, UK: Oxford University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theory approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Faigley, L. (1986). Competing theories of process: A critique and a proposal. *College English*, 48, 527–542.
- Fillmore, C. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni Di Semantica*, 6, 222–254.
- Fintz, C. (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou innovation ?*. Paris: L'Harmattan.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387.
- Geertz, C. (1973a). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1973b). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In *The interpretation of culture*. New York: Basic Books.
- GERAS S&A. (2014). *Guidelines for teaching English-language scientific writing to non-native speakers* (White paper). GERAS Science & Academia Special Interest Group.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Gilbert, G. N., & Mulkay, M. (1984). *Opening the Pandora's Box: A sociological analysis of scientific discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, H. (1981). Presupposition and conversational implicature. *Radical Pragmatics*, 183 – §98.
- Gumperz, J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gunnarsson, B.-L. (1997). The writing process from a sociolinguistic viewpoint. *Written Communication*, 2, 139–188.
- Hamp-Lyons, L., & Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio: Principles for practice, theory and research*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Harris, M. (1986). *Teaching one-to-one: The writing conference*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17–29.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148–164.
- Hymes, D. (1961). Functions of speech: An evolutionary approach. In F. Gruber (Ed.), *Anthropology and Education* (pp. 55–83). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jamieson, K. (1975). Antecedent genre as rhetorical constraint. *Quarterly Journal of Speech*, 61, 406–415.
- Johns, A. (1997). *Text, role and context: Developing academic literacies*. New York: Cambridge University Press.
- Knorr-Cetina, K. (1981). *The manufacture of knowledge*. Oxford: Pergamon.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Latour, B. (1984). *Les microbes: Guerre et paix*. Paris: A. M. Métailié.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The social construction of scientific facts*. Beverley Hills, CA: Sage Publications.
- Leont'ev, A. (1981). The problem of activity in psychology. In J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 37–71). Armonk, NY: Sharpe.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25, 353–388.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007a). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4, 5–32.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007b). Defining academic literacies research : Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4, 5–32.
- Linell, P. (1998). Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse. *Text*, 18, 143–157.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer’s own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30–43.
- Matsuda, P. (2001). Voice in Japanese written discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 10, 35–53.
- Matsuda, P. (2003). Process and post-process: A discursive history. *Journal of Second Language Writing*, 12, 65–83.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151–167.
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P. Winston (Ed.), *The Psychology of Computer Vision* (pp. 211–277). New York: McGraw-Hill.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2014). Former à rédiger des écrits professionnels : obstacles et leviers. *Le Discours et La Langue*, 5, 115–124.
- Murray, D. (1979). The listening eye: Reflections on the writing conference. *College English*, 41, 13–18.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization : Three developmental stories and their implications. In R. Shweder & R. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 276–320). New York: Cambridge University Press.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. Amsterdam: John Benjamins.
- Perl, S. (1980). Understanding composing. *College Composition and Communication*, 31, 363–369.
- Pollet, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121/122, 81–92.

- Pollet, M.-C. (2012). Du perfectionnement en langue française au développement de compétences langagières : le chemin vers la contextualisation. *Diptyque, De La Maîtrise Du Français Aux Compétences Langagières Dans L'enseignement Supérieur*, 5–18.
- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society: Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10, 55–81.
- Ramanathan, V., & Atkinson, D. (1999). Individualism, academic writing, and ESL writers. *Journal of Second Language Writing*, 8, 45–75. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80112-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80112-X)
- Ravotas, D., & Berkenkotter, C. (1998). Voices in the text: The uses of reported speech in a psychotherapist's notes and initial assessments. *Text*, 18, 211–239.
- Rey, O. (2005). *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs* (Dossier de la VST, INRP, Cellule de veille scientifique et technologique). Retrieved from www.inrp.fr/vst
- Rinck, F. (2006). Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de rapports de stage. *Lidil (en Ligne)*, 34. Retrieved from lidil.revues.org/23
- Rinck, F., Boch, F., & Grossman, F. (2007). Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche. In P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl, & C. Trimbaille (Eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris: L'Harmattan.
- Rinck, F., & Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques*, 153-154, 71–83.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328–350.
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13, 149–179.
- Salem, L. (2016). Decisions...decisions: Who chooses to use the writing center? *The Writing Center Journal*, 35, 147–171.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sommers, N. (1980). *Revision strategies of student writers and experienced adult writers* (No. NIE-P-80-0229). Washington DC: National Institute of Education.
- Starfield, S. (2011). Doing critical ethnographic research into academic writing: The theory of the methodology. In D. Belcher, A. Johns, & B. Paltridge (Eds.), *New directions in English for specific purposes research* (pp. 174–196). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Sterponi, L., & Bhattacharya, U. (2012). Dans les traces de Hymes et au-delà: les études de la socialisation langagière. *Langage et Société*, 139, 67–82.
- Street, B. (1997). The implications of the “New Literacy Studies” for literacy education. *English in Education*, 31, 45–59.
- Stubbs, M. (2001). On inference theories and code theories: Corpus evidence for semantic schemas. *Text*, 21, 437–465.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. (1994). *Academic writing for graduate students: a course for nonnative speakers of English*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. (2010). From text to task: Putting research on abstracts to work. In M. Ruiz-Garrido, J. Palmer-Silveira, & I. Fortanet-Gómez (Eds.), *Current trends in English for Professional and Academic Purposes* (pp. 167–180). Amsterdam: Rodopi.
- Tannen, D. (1993). What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In D. Tannen (Ed.), *Framing in Discourse* (pp. 14–56). Oxford: Oxford University Press.
- Tardy, C. (2009). *Building genre knowledge*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Villamil, O., & de Guerrero, M. (1998). Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics*, 19, 491–514.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

