

Présentation

Mohamed Kara



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1375>

DOI : 10.4000/pratiques.1375

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2009

Pagination : 3-10

Référence électronique

Mohamed Kara, « Présentation », *Pratiques* [En ligne], 143-144 | 2009, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1375> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1375>

Ecrits de savoirs

Mohamed Kara

Université Paul Verlaine,
Metz, CELTED EA 3474

Eléments de problématisation

Codification des savoirs scolaires ou académiques, rhétorique de la connaissance, idiomatité des énoncés savants : quelque formulation que l'on retienne il s'agit invariablement de l'expression d'une problématique associant l'objet soumis à examen – que l'on appellera par commodité le référent – à sa formalisation dans un langage naturel, ou artificiel d'ailleurs. Tel est l'objet assigné à ce numéro de *Pratiques* : décrire les itinéraires épistémologiques qui conduisent de l'expérimentation fondée sur des données, des sources, des références, des faits à une formalisation écrite à vocation objectivante. Les contributeurs ont été invités à envisager les procédés à l'œuvre pour la codification scripturale des savoirs aussi bien à l'université que dans le second degré, ainsi qu'à l'école élémentaire où le lien entre objet d'étude et langage est dûment mentionné. Ainsi en va-t-il, par exemple, des ateliers de sensibilisation aux sciences qui soulignent comme il convient le caractère indissociable des composantes évoquées plus haut. « *Dans la démarche qui sous-tend l'activité de la classe en sciences et technologie, le langage n'est pas l'objet d'étude premier. Mais dans les allers et retours que le maître organise entre observation du réel, action sur le réel, lecture et production d'écrits variés, l'élève construit progressivement des compétences langagières (orales et écrites) en même temps que s'élabore sa pensée.* » (*Enseigner les sciences à l'école*, 2002 : 10). Consubstantialité donc entre « observation du réel », « action sur le réel » et « compétences langagières ». Un triptyque qui souligne, si besoin en était, la dimension heuristique de l'écrit dont traite ici-même Charles Bazerman de l'Université de Californie. Les variables engagées dans la codification des savoirs scolaires (dorénavant CDS) sont en effet nombreuses. La CDS est une activité nécessairement alimentée, à l'université comme dans le secondaire et dans le premier

degré, par d'autres activités (l'observation d'un objet ou d'un phénomène, les lectures d'information ou d'investigation, les interactions orales entre élèves et professeurs, les discussions entre pairs, à titre d'exemple) qui en sont du même coup constitutives puisqu'elles contribuent à la genèse de la pensée scripturale. De cette particularité peuvent découler des obstacles épistémologiques – Elisabeth Bautier souligne dans son article les difficultés susceptibles de survenir dans ce qu'elle nomme le « *cours dialogué* » à l'école élémentaire – en ce sens que le *chercheur/découvreur/scripteur* sera tenu de résorber une forme d'hétérogénéité due non seulement à la pluralité des observations mais aussi des sources, des registres d'expression, à l'inégalité de leur statut respectif.

La particularité des écrits qui relèvent de notre champ d'investigation associent ainsi intimement le référentiel, le cognitif et le langagier sans qu'il y ait lieu de postuler la prépondérance de l'une de ces composantes sur les autres. Certes le référentiel y occupe une place déterminante dans la mesure où c'est en premier lieu la connaissance d'un objet, fût-il du langage, qui motive l'initiation d'une recherche et par suite sa formalisation littéraciée. Mais il y a bien lieu de souligner la part déterminante de l'exposition et des problèmes de terminologie qui s'y posent de manière aiguë dans la mesure où la dénomination de l'objet d'investigation constitue le premier des enjeux de la codification des savoirs : investiguer suppose un objet de travail dûment arrêté, délimité et défini. Nommer le référent visé – avec l'aspiration à la monosémie ⁽¹⁾ pour exigence – suppose, via le lexique et les niveaux de formulation, de stabiliser les notions ou les objets pour mieux les définir et pour mieux les traiter. En sachant que le discours scientifique tient une part de sa légitimité de sa diffusion/appropriation et, par voie de conséquence, de sa modélisation écrite, comme le soulignent plusieurs contributeurs lorsqu'ils insistent sur la sensibilisation des scripteurs apprentis quant au niveau idoine de formulation (cf. ici même Garcia-Debanc *et alii*).

L'enjeu aujourd'hui, tel n'a pas toujours été le cas historiquement, est en effet autant de communiquer le résultat de ses recherches que les recherches elles-mêmes, bref l'on peut dire que la *théorisation*, comme le rappelle Franck Neveu est aussi importante que la *théorie*. Il manifeste ainsi le caractère crucial de l'écriture des concepts. En érigeant la philosophie comme cas emblématique de la dissociation entre théorie et théorisation, il souligne après Denis Thouard (2007), que « *le philosophe des Lumières a cessé d'être un styliste de la pensée cultivant l'hermétisme et l'opacité, un producteur d'énigmes conceptuelles mettant au défi l'intelligence, et suscitant une activité herméneutique infinie et égocentrée, pour promouvoir le partage des idées par le biais d'une exposition claire des concepts.* » (2007 : 102). Bref, à l'autoscription qui était alors la marque distinctive de la production savante s'oppose désormais l'impératif d'hétéroscription : relater par écrit le produit des investigations avec des marques formelles d'adresse à autrui. Il en va ainsi pour les rédacteurs qui nous occupent, indépendamment de leur niveau d'étude : l'appropriation des savoirs n'est pas dissociable de leur formalisation littéraciée. Ce que soutenait il y a peu Yves Reuter, après Goody 1997 et Olson 1994, ne nous paraît pas recevoir d'objection dirimante : « *l'écriture participe de l'activité même de recherche ; l'écriture est incontournable pour objectiver la production des savoirs ; l'écriture est indispensable pour organiser la recevabili-*

(1) « *La monosémie du signe scientifique ou technique, écrivait André Jean Pétroff, détermine des discours de reformulation, tandis que la polysémie du langage symbolique ou poétique permet des lectures plurielles d'un même discours* » (1984 : 54).

té institutionnelle de la recherche. » (*Pratiques* 121/122, 2004). Nombreuses en tout cas sont les contributions qui abondent en ce sens dans la présente livraison de *Pratiques* ; nombreuses sont, en règle plus générale, les positions épistémologiques qui associent le savoir et l'énonciation dudit savoir. Ainsi en va-t-il de la position de Judith Schlanger : « *Un des aspects les plus étonnants des idées est qu'elles apparaissent. Les conceptions, les formules, et ce qu'on appelait autrefois les lois, ont une date ; et c'est une vieille question sur la nature du savoir que de se demander quel était leur statut avant d'être reconnues et énoncées.* » (1991 : 67).

Toutes les situations de scription examinées dans ce volume présentent, en dépit de leur apparente hétérogénéité de formes et de genres – ateliers de sciences, relation d'expériences, statut scriptural des schémas, dissertation littéraire, argumentation entre autres exemples –, un certain nombre de caractéristiques communes qui en façonnent le produit autant que les procédures. Il ne s'agit jamais – excepté la procédure expérimentale de Leblay – d'un acte rédactionnel massé, *currente calamo* pourrait-on dire, dont le produit s'apparenterait à un écrit restitutif, mais davantage d'un travail distribué dans le temps dont l'orientation est plus réflexive, avec la formalisation d'un savoir comme projet épistémologique. En première approximation, nous pourrions les qualifier « *d'écrits complexes* » en ceci qu'ils exigent d'en passer par diverses phases exprimables en termes d'observation, de discussion, de délibération, de collectes et de traitement de données, d'interactions diverses, de prises de notes, de lectures, de rédactions intermédiaires etc. au cours desquelles les rédacteurs engagent un travail de **conception / conceptualisation** de ces écrits composites. La conception intègre la planification de toutes les phases du parcours épistémologique de l'écriture, allant de la désignation d'un thème à ses multiples traitements, aux mises en forme des épreuves successives.

Il peut paraître du reste quelque peu artificiel de dissocier conception et conceptualisation dans la mesure où la conception implique déjà des activités de conceptualisation (discernement dans les recueils de données, discrimination des éléments recueillis, rapprochements divers de faits par ordre d'affinité, constitution de classes générales, abstraction et désignation unique à partir d'objets en apparence hétérogènes). Il semble toutefois préférable de maintenir les deux termes par souci de clarté mais aussi pour pouvoir distinguer une activité conceptuelle d'un autre rang ; celle qui se développe dans la construction de l'édifice théorique proprement dit. Nous pourrions à cet égard nous demander si l'on peut enseigner, pour les écrits « restitutifs » autant que pour les écrits d'investigation, outre la description / délimitation d'un objet, la mise à jour des invariants qui caractérisent une classe d'objet, l'importance respective des paramètres en jeu, les relations qui leur sont sous-jacentes, la détermination, la dénomination aussi d'un concept qui rend compte des faits etc. ? En des termes probants, G. Vigner a rendu compte du travail de la conceptualisation qui revient peu ou prou à « *inscrire une série de constats, expériences, phénomènes dans un cadre interprétatif avec les transformations lexicales correspondantes* » (1993 : 46). Il soulignait pour lors qu'il s'agissait ce faisant de passer du « *discours empirique au discours théorique* » (*ibid.*).

Intitulées respectivement « *Apprentissages scripturaux et cognitifs* » et « *Outils et médiations des savoirs* », les deux parties du numéro, sous des entrées diverses, traitent des liens singuliers entre écrits et savoirs, des conditions d'exercice des uns (les écrits) pour l'avènement des autres (les savoirs). La contribution d'**Elisabeth Bautier** ouvre le numéro en suggérant que le travail scolaire, les situations d'apprentissage reposent sur une raison graphique, sur des modes de

penser, d'apprendre, de raisonner, de traiter les documents qui supposent dès les premiers moments de la scolarité la familiarité avec la spécificité de la littéracie étendue. Après avoir spécifié ce qu'il convient d'entendre par littéracie étendue, l'auteur s'interroge sur le discours pédagogique et sur la nature des interactions maîtres-élèves pour estimer dans quelle mesure elles peuvent faciliter ou entraver l'appropriation d'une littéracie élargie. En ce sens, selon l'auteur, l'écrit de savoir n'est pas réductible à la seule notation ou encore à la mise en œuvre de techniques rédactionnelles. Il présuppose des modalités spécifiques de pensée à l'égard de l'écrit mais aussi des situations d'échanges à l'oral ; encore faudrait-il que la distinction oral / écrit ne fût pas opaque dans l'esprit des apprenants.

Claudine Garcia-Debanc, Danielle Laurent et Michel Galaup mettent en évidence pour leur part les enjeux attachés aux multiples versions des écrits transitoires qui jalonnent les itinéraires d'appropriation de contenus scientifiques. Les prises de notes régulières au fil des avancées expérimentales auraient la propriété de susciter une activité réflexive plus aiguë et l'inscrire ainsi dans une dimension heuristique. Les auteurs fondent leur article sur l'observation de leçons de biologie d'élèves de cycle trois (une classe de CM1 et une classe de CM1/CM2), à partir du concept de *digestion*. Il s'agissait d'observer, à travers les transformations lexicales, l'instauration des relations entre les fonctions de *nutrition*, de *respiration* et de *circulation*. Les multiples formulations que proposent les élèves étaient consécutives à des échanges oraux dont il convient d'apprécier la part prise dans la production finale.

D'une certaine manière, **Marceline Laparra et Claire Margolinas**, conçoivent le schéma aussi comme un écrit intermédiaire qu'il est malaisé de penser comme un objet nécessitant un apprentissage méthodique pour diverses raisons, au premier rang desquelles sa matérialité et sa visibilité qui peuvent donner l'illusion d'un caractère d'évidence et conduire à mésestimer le profit qu'il y aurait à l'enseigner en tant que tel et à en didactiser les fonctions scripturaires dont on peut faire l'hypothèse qu'elles ne sont pas problématisées en classe. Après deux séances de travail entièrement filmées et retranscrites en classe de CP et après examen d'un corpus de résolution de problèmes arithmétiques, les auteurs estiment qu'il y a lieu de considérer le schéma, non comme une mise en image du monde mais comme un écrit de savoir propre à contribuer à l'élaboration des savoirs. Méthodologiquement cette contribution est à la confluence de la didactique des sciences et celle du français, tout comme l'est l'article de Soledad Valera-Kummer et Caroline Masseron.

La contribution de **Soledad Valera-Kummer et Caroline Masseron** repose en effet sur la même approche pluridisciplinaire, mettant à contribution la biologie et l'analyse linguistique des écrits qui en sont l'émanation. Leurs investigations portent sur des écrits de collégiens genevois âgés de 11 à 14 ans consécutifs à l'observation de deux rameaux de végétaux donnant lieu à des opérations types : la *description* et la *comparaison* dont l'une d'entre elles (la comparaison) a le mérite de ressortir assez nettement à la fois à la biologie et à la linguistique, quoique sous des statuts différents. Un des intérêts de l'article – et non des moindres – est de souligner que la comparaison relève concomitamment du raisonnement et de l'écriture ce qui permet d'évaluer les apports conjugués du travail scriptural et de la genèse de concepts. En d'autres termes, les auteurs postulent que les routinisations syntaxiques d'une part et le choix des unités lexicales d'autre part sont susceptibles de mesurer, selon leur propre expression, « *un premier état de corrélation entre maîtrise conceptuelle et gestion discursive* ».

François Le Goff décline aussi la problématique du raisonnement et du savoir dans des écrits dissertatifs littéraires produits par des lycéens. Avec une singularité toutefois : son article privilégie le recueil d'avis des professeurs au terme d'une enquête d'ampleur. Au-delà de l'avis des « informateurs » – significatif en ce sens qu'une large proportion des réponses avalise l'idée d'une réelle importance de l'exercice lui-même en dépit des difficultés de sa didactisation – la contribution de l'auteur s'intéresse aux statuts des savoirs dans la dissertation et tente d'évaluer l'impact des nouveaux programmes de 2001 qui font des objets d'étude le matériau de l'*inventio*. Les professeurs pour leur part expriment leur réserve de façon marquée quant aux connaissances (jugées insuffisantes) des élèves et à leurs difficultés à lire les sujets de dissertation et subséquemment à les problématiser.

Charles Bazerman traite dans la deuxième partie de ce numéro de *Pratiques* un de ses thèmes de prédilection : la portée heuristique de l'écrit (« *Ecrire pour apprendre* ») et de son exploitation dans le champ didactique. Pourtant, écrit-il, « *il ne s'agit pour l'instant que d'intuitions scientifiques fortes pour la plupart des didacticiens de l'écrit* ». Il convoque le paradigme vygotkien sur le développement sociocognitif pour l'appliquer aux divers genres d'écrits pour souligner qu'ils sont tributaires des pratiques sociales afférentes. Les écrits de savoirs n'échappent pas à la règle. Ils sont constitués en domaines spécialisés et par ce fait exigent des procédures bien arrêtées pour la production de connaissances telles que la circonscription de l'information pertinente, la reduplication des expériences, leurs inscriptions, leur codification, l'apprentissage des formes de raisonnement.

Cécile Fabre et **Michelle Lecolle** s'intéressent à l'appoint, plus encore, à la substance de la recherche que constitue le recours aux ressources linguistiques numérisées pour délimiter des bases de données sans lesquelles aucune recherche n'est possible. Si la collecte de données est évidemment primordiale, ce sont les pistes d'exploitation, d'un point de vue heuristique, qui doivent retenir notre attention. Observer, trier, analyser : les trois tenants d'une méthodologie inductive propre à faciliter la formulation des hypothèses de travail de l'apprenti-chercheur. La contribution examine plus spécialement deux types de ressources, *Frantext* et le *Trésor de la Langue Française Informatisé*. Fondée sur des exemples précis d'activités, les auteurs montrent comment une démarche active de collecte de données favorise l'élaboration du travail de description linguistique et comment elle en forme l'étape liminaire.

Christophe Leblay se consacre dans cet article à la génétique du texte. L'expérimentation sur laquelle repose la recherche se base sur l'enregistrement en temps réel de l'acte d'écriture pour l'envisager dans son inscription temporelle. Pour le présent travail, c'est à partir du logiciel ScriptLog que l'auteur a enregistré dix scripteurs en temps limité (15 minutes) pour prendre les scripteurs « *sur le vif* », pour relever un simple échantillonnage de la production de chaque scripteur dont cinq sont considérés comme experts alors que les cinq autres sont dits novices. Sa visée est donc comparative et se donne pour objet de saisir en temps réel les invariants processuels de l'écriture.

Alain Chartier et **Catherine Frier** font l'hypothèse originale et crédible à la fois que l'appropriation d'un savoir passerait par une forme de congruence entre les savoirs dits théoriques et les substrats affectifs et identitaires des individus ⁽²⁾.

(2) Gaston Bachelard semble en tout cas leur donner raison. « *Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas*

Faire en somme entrer en congruence des cognitions en apparence incompatibles serait de nature à faciliter l'intégration de connaissances notionnelles et / ou conceptuelles. L'expérimentation porte sur un cours visant l'appropriation de savoirs théoriques par le biais de l'activité scripturale (atelier de lecture / écriture). Le travail proposé amène les étudiants à construire des connaissances théoriques dans leur domaine disciplinaire (Sciences du langage) dans et par l'écrit, la finalisation du travail prenant la forme originale d'une fiction scientifique, réalisée dans le cadre d'un atelier d'écriture. Le corollaire de l'hypothèse en question est, selon les auteurs, qu'il y a interaction entre les opérations de la pensée conceptuelle (abstraction, distanciation) et celle de la pensée « imaginaire » (pensée métaphorique, rêverie, fiction) ; interaction aussi avec l'expérience réelle dont elles ne sont jamais coupées.

En examinant les marques de filiation, autrement dit l'adhésion à un paradigme théorique, à une école de pensée, **Francis Grossmann, Agnès Tutin et Pedro Paulo Garcia Da Silva** soulignent qu'outre l'affiliation à un courant, c'est aussi parce que les scripteurs sont mus par une volonté de clarifier des concepts ou, par exemple, d'arrêter un cadre méthodologique pour la conduite de leur investigation. Loin de se réduire donc à la dimension d'appartenance ou de dissonance entre auteurs, les marques de filiation comportent une dimension évaluative de la matière scientifique elle-même. Elles permettent à l'étudiant, par exemple, de délimiter la pertinence des objets de recherche, de repérer et de questionner les systèmes épistémologiques activés par les auteurs étudiés qui font point de référence ; ce qui revient finalement à travailler sur les pré-construits ainsi que sur l'interdiscours constitutif de la communauté discursive d'appartenance.

Par un chiasme dont la productivité épistémologique est désormais admise, « *Apprendre à écrire à l'école ou écrire pour apprendre à l'école* », **Marie-Cécile Guernier et Christine Barré-De Miniac** insistent sur les contraintes normatives, à l'instar d'autres contributeurs, auxquelles les élèves sont tenus de se conformer pour répondre aux exigences des modalités et des normes scripturales en vigueur dans les différentes disciplines à l'école. A travers une étude de cas – en l'occurrence l'analyse du discours d'une élève de Première à propos d'activités d'écriture proposées dans trois disciplines : le français, l'histoire, les mathématiques, et une activité transversale : un atelier d'écriture, elles tentent de mettre à jour les éventuels liens entre trois des invariants de l'activité scripturale, à savoir la construction de connaissances (dimension épistémique), la normalisation scripturale (dimension sociale), le rapport à l'écrit (dimension psychologique).

Denis Alamargot et Céline Beaudet font ici état d'une expérience originale consistant à soumettre des étudiants québécois des premier et deuxième cycles universitaires en communication à l'Université de Sherbrooke, à deux rédactions successives, adoptant des points de vue opposés, travaillant ce faisant sur la réfutabilité ou plus exactement l'auto-réfutation. Les auteurs se demandent dès lors

*qu'on ne comprenne pas. [...] Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne [...]. Ainsi toute culture scientifique doit commencer [...] par une catharsis intellectuelle et affective. » Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Editions Vrin, p. 18.*

quels savoirs mobiliser pour se constituer un point de vue en sachant que les positions énonciatives impliquent des instances totalement opposées ? Tout l'art de la prolepse est sollicité mais sur des données à caractère scientifique. Après avoir conféré des sources documentaires portant sur les « gaz à effet de serre », les rédacteurs étaient tenus de produire deux pages manuscrites qui ont servi à l'étude de la temporalité de l'acte d'écrire ainsi qu'aux traces textuelles les plus saillantes dans ce type de situation.

Bertrand Labasse s'emploie pour sa part à caractériser les savoirs et savoir-faire impliqués dans les techniques de communication dans le cadre des enseignements universitaires portant sur les écrits professionnels. Il s'interroge ce faisant sur le paradoxe apparemment constitutif de la rédaction professionnelle. Alors que la demande en la matière est omniprésente, à l'Université comme dans les entreprises, l'objet lui-même semble être insaisissable sur le fond. En dépit des compétences impliquées dans ce type de rédaction, ce champ ne paraît pas avoir conquis de statut épistémologique bien délimité. Ce qui incite l'auteur à caractériser les problèmes d'identité de la rédaction professionnelle dans la mesure où la recherche de son essence – objet de l'article – impliquerait d'être en mesure de la situer sur le plan pédagogique par rapport à l'enseignement scolaire ; sur le plan scientifique par rapport à ses disciplines de référence ; sur le plan praxéologique par rapport à ses champs d'application.

Je tiens enfin à exprimer toute ma gratitude à Céline Beudet de l'Université de Sherbrooke (Canada) qui a traduit en français l'article de Charles Bazerman destiné à être mis en ligne (<http://www.pratiques-cresef.fr>). Ma reconnaissance va aussi à Jean-Claude Lejosne, Professeur émérite à l'Université de Metz, qui a également pris part à cette traduction.

Références bibliographiques indicatives

- BACHELARD, G. (1938/1998) : *La formation de l'esprit scientifique*, Editions Vrin.
- BEAUDET, C. (2000) : « La vulgarisation scientifique est-elle possible ? L'affaire Sokal : grandeurs et misères de l'interdisciplinarité ». *Technostyle*, 16(1), 139-153.
- BOCH, F. & GROSSMANN, F. (2002) : « Se référer au discours d'autrui : comparaison entre experts et néophytes ». *Enjeux*, 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur II*, 41-51
- CATEL, L., 2001, « Ecrire pour apprendre ? Ecrire pour comprendre ? Etat de la question », INRP, *Aster* n° 33, 17-47
- DELCAMBRE, I. & REUTER, Y. (2002) : « Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche ». *Spirale*, 29, *Lire-écrire dans le supérieur*, 7-27.
- FAYOL, M. (1997) : *Des idées au texte*, Paris, Presses Universitaires de France.

- GOODY, J. (1977/1979) : *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, édition française, Paris, Les éditions de Minuit.
- GUIDÈRE, M. (2003) : *Méthodologie de la recherche, guide du jeune chercheur*, Paris, éd. Ellipses.
- KARA, M. (2004) : « Pratiques de la citation dans les mémoires de maîtrise », in *Pratiques* n° 121/122, *Les écrits universitaires*, Metz, éd. CRESEF.
- (2006) : « Les fonctions heuristiques de l'écrit : le cas des définitions », in *Pratiques* n° 131/132, *La littérature, autour de Jack Goody*, Metz, éd. CRESEF.
- KARA, M. et WIERDERSPIEL, B. (2007) : *Reformulation et conceptualisation*, in Kara, M. (Sous la dir.), *Les reformulations : pratiques et enjeux*, *Recherches linguistiques* n°29, Université de Metz, Celled.
- MASSERON, C. (2006) : « Forme d'énoncé et justesse lexicale, en situation de débat littéraire », in *Pratiques* n° 129/130, *Textes et contextes*, Metz, éd. CRESEF.
- NEUVEU, F. (2007) : « Singularités langagières du discours scientifique : l'exemple du discours linguistique », in *Pratiques* n° 135/136, *Questions de style*, Metz, éd. CRESEF.
- OLSON, D. R. (1994/1998) : *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, édition française, Paris, Editions Retz.
- REUTER, Y. (1998) : « De quelques obstacles à l'écriture de recherche ». *Lidil*, 17, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, 11-23.
- (2004) : « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », in *Pratiques* n° 121/122, *Les écrits universitaires*, Metz, éd. CRESEF.
- RINCK, F. (2006) : *L'article de recherche en sciences du langage et en Lettres. Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*. Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3.
- STENGERS, I. et SCHLANGER, J. (1991) : *Les concepts scientifiques*, Paris, éd. Gallimard, coll. Folio/Essais.
- THOUARD, D. (2007) : *Le partage des idées. Etudes sur la forme de la philosophie*, Paris, CNRS Editions.
- VERGNAUD, G. (1994) : *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel*, Grenoble, éd. La Pensée Sauvage, coll. Bibliothèque de didactique des mathématiques, 177-191.
- VIGNER, G. (1990) : « Argumenter et dissenter », *Pratiques* n°68, Metz.
- (1993) : « Ecriture et savoir, Langage et traitement du référent », in Kahn, G. (sous la dir.) *Des pratiques de l'écrit*, Paris, éd. Hachette.
- VYGOTSKI, L. (1997 (pour la traduction française)) : *Pensée et langage*, Paris, éd. La dispute, 537 pages.