



**HAL**  
open science

## Rédactologie et LANSAD: une didactique de l'écrit ciblée sur les besoins contextuels de l'apprenant L2

Dacia Dressen-Hammouda

### ► To cite this version:

Dacia Dressen-Hammouda. Rédactologie et LANSAD: une didactique de l'écrit ciblée sur les besoins contextuels de l'apprenant L2. *Etudes en didactique des langues*, 2016, *Écrire (LANSAD & FLE) / Writing (TESOL & FFL)*, 26, pp.9-40. hal-04044961

**HAL Id: hal-04044961**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04044961v1>**

Submitted on 24 Mar 2023

**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.

# Rédactologie et LANSAD: une didactique de l'écrit ciblée sur les besoins contextuels de l'apprenant L2

*Dacia DRESSEN-HAMMOUDA*

MCF, Laboratoire ACTé (EA 4281)

UFR LACC, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

---



## Introduction

La relation historique entre le secteur LANSAD et l'enseignement-recherche en langues de spécialité est aujourd'hui bien établie (Mémet, 2001, 2005; Petit, 2002; Van der Yeught, 2014). La recherche en langues de spécialité examine les quatre compétences en langue seconde (L2), telles qu'elles s'appliquent à des situations à visée professionnelle: la compréhension orale, la production orale, la lecture et la production écrite. Cet article fait un état des lieux des recherches qui se concentrent spécifiquement sur la production écrite en L2.

Dans cet article, la recherche sur l'écrit L2 sera abordée à travers le prisme de "la rédactologie". Ce choix témoigne d'un désir de ressusciter un terme quelque peu tombé dans l'oubli dans le milieu de l'anglistique et des langues de spécialité, dans le but de rendre plus explicite ce qui lui est spécifique en termes d'épistémologie et de méthodologie par rapport à d'autres approches à l'écrit. Force est de constater que l'initiative qui cherchait à faire reconnaître la rédactologie sous un angle disciplinaire bien défini (Sionis, 2002) a aujourd'hui largement disparu du paysage de la recherche en langues de spécialité en France, où l'écrit L2 se fond de manière plus générale dans la didactique des langues étrangères. Or, il nous semble que la rédactologie mérite une attention particulière de la part de la communauté de recherche en langues de spécialité (LSP) et en didactique des langues et devrait, à ce titre, faire partie des programmes d'enseignement en master et en doctorat en LSP, afin d'assurer une formation spécifique sur l'écrit auprès de nouvelles générations d'enseignants-chercheurs.

Cet article abordera tout d'abord des origines du terme "rédactologie" et décrira brièvement ses bases théoriques. Ces bases théoriques et méthodologiques peuvent servir à alimenter la conception de matériaux pédagogiques qui sont bien adaptés aux contextes LANSAD et LEA. Nous présenterons par la suite des extraits de cours d'anglais de spécialité pour étudiants en licence LEA, qui apprennent à rédiger, en anglais, des écrits spécifiques aux activités professionnelles

qu'ils sont susceptibles d'effectuer après la licence. En conclusion, nous reviendrons sur la place de l'écrit dans l'enseignement des langues dans l'université française.

### **Origines de la rédactologie**

La rédactologie se situe dans la tradition de la *writing research*, au sens large, et de la *second language writing research*, en particulier. Cette parenté confère à la rédactologie ses apports théoriques, ses champs d'investigation et son positionnement envers l'écrit. Le terme "rédactologie" a d'abord été utilisé au Canada francophone, pour désigner en français la *writing research*. La *writing research* est un champ de recherche qui fait appel à de nombreuses disciplines pour affiner la compréhension et la description de son objet de recherche: la linguistique, la rhétorique, la théorie littéraire, la philosophie, la psychologie sociocognitive, la sociologie, l'anthropologie ou l'ethnographie de la communication. Axée principalement sur l'écrit L1, la *writing research* prend comme champ d'investigation l'écrit et les pratiques d'écriture à l'école (Street, 1984; Christie, 1985), à l'université (Bartholomae, 1985; Faigley & Witte, 1981), dans le monde de la recherche scientifique (Bazerman, 1988; Berkenkotter & Huckin, 1995; Hyland, 2000; Swales, 1990, 2004), dans divers milieux professionnels (Beaufort, 1999; Schriver, 1997; Winsor, 1996; Yates, 1989), et au sein des institutions (Bazerman, 1994; Devitt, 1991). Dans la *writing research*, on considère que l'écrit participe de manière structurante non seulement à la construction du savoir et à l'activité sociale, mais aussi à l'émergence de l'expertise chez l'individu dans sa discipline ou dans son métier (Beaufort, 2007; Dressen-Hammouda, 2008, 2014a, 2014b; Tardy, 2009). Elle prend comme prémisse l'inséparabilité de l'objet de recherche (l'écrit), sa (re)construction socio-historique (les pratiques de l'écriture) et son apprentissage. Toute situation d'écriture, que ce soit par un "expert" ou par un "apprenant", est donc indissociable du contexte rhétorique, socio-historique et culturel dans lequel évoluent aussi bien les pratiques d'écriture que le rédacteur.

Autant la *writing research* confère à la rédactologie son nom et son champ d'investigation (la science de l'écrit), lorsqu'elle s'associe aux langues de spécialité elle se réfère souvent à la *second language writing research*, qui examine les écrits et les pratiques d'écriture dans des univers spécialisés (universitaire, scientifique ou professionnel). La *second language writing research* s'est développée dans les années 1980 comme branche d'enseignement de l'anglais langue étrangère (TESOL), avec un nombre croissant d'études empiriques (Ferris & Hedgcock, 2005; Matsuda, 2003). Elle a pris de l'ampleur dans les années 1990, notamment à travers une collaboration internationale entre chercheurs en linguistique appliquée qui enseignent l'écrit en anglais L2 (Matsuda *et al.*, 2003; Matsuda, 2013). Ainsi, le sens donné au terme "rédactologie", tel qu'il sera utilisé dans cet article, porte spécifiquement sur les problématiques de recherche et de pédagogie de l'écrit L2.

La proposition d'utiliser le terme "rédactologie" dans le milieu des langues de spécialité en France pour parler de l'écrit L2 à visée professionnelle provient de l'initiative d'un groupe de chercheurs associés au GERAS (Groupe d'Étude et de

Recherche en Anglais de Spécialité). Ces chercheurs ont organisé deux journées d'étude autour de la rédactologie scientifique à Bordeaux et à Nantes, ainsi qu'un numéro spécial de la revue *ASp* (2002) où l'on trouve la définition suivante:

La rédactologie, science relativement nouvelle, est devenue un domaine de recherche et de pratique en langue de spécialité (LSP), c'est-à-dire en langue pour les spécialistes d'autres domaines (désormais LANSAD). [C'est] le besoin fondamental pour des chercheurs non-locuteurs natifs de représenter par écrit leur recherche dans des langues de grande diffusion (l'anglais essentiellement [...]) (Sionis, 2002: 7).

Cette définition souligne la proximité entre la rédactologie et les langues de spécialité et invoque la spécificité de l'écrit en tant que forme sémiotique distincte d'autres formes de communication (visuelle, orale, etc.) dans le contexte de sa production: l'enseignement, la recherche scientifique, les technologies de l'information et de la communication, les milieux organisationnels, la publicité, le livre ou les médias (Nakbi, 2002).

La rédactologie repose sur plusieurs principes. Étroitement liée au domaine des langues de spécialité, la rédactologie a d'abord pour objectif l'analyse linguistique et socio-fonctionnelle de l'écrit et des pratiques d'écriture associées à une communauté de pratique (Wenger, 1998). Ensuite, l'analyse de cet écrit sert à identifier les besoins ciblés de rédacteurs qui doivent rédiger dans une deuxième langue, souvent l'anglais. Enfin, les résultats des différentes analyses sont appliqués à la conception de matériaux pédagogiques afin d'aider l'apprenant L2 à mieux intégrer la communauté visée, qu'elle soit universitaire, professionnelle ou scientifique.

Ces principes sous-tendent de nombreux travaux sur l'écrit L2 en anglais menés en France depuis vingt ans: Carter-Thomas & Rowley-Jolivet (2001) travaillent sur les difficultés à l'écrit des chercheurs non-locuteurs natifs de l'anglais. Carnet & Magnet (2002) travaillent sur la production des genres scientifiques écrits par des locuteurs français langue maternelle. Birch-Bécaas & Cooke (2014) ont développé un logiciel d'aide à la rédaction scientifique en anglais et travaillent plus généralement sur les matériaux à mettre en œuvre pour que les écrits produits en anglais par des rédacteurs français langue maternelle correspondent aux normes internationales. De même, Crosnier (1996) propose des solutions d'aide à la rédaction en anglais et analyse l'importance de la motivation et de l'autonomie comme facteurs de réussite (Chaplier & Crosnier, 2014). Taillefer (2009, 2013) explore la relation entre les contenus spécialisés et l'écrit dans le cadre des enseignements CLIL/ÉMILE. Le groupe de travail "Science & Academia", associé au GERAS (2014), a rédigé un livre blanc sur l'application des résultats de la recherche sur l'écrit L2 à son enseignement dans des contextes scientifiques et universitaires. Dressen-Hammouda (2008, 2014a, 2014b) examine le rôle de l'implicite (ou "l'indexicalité") dans la structuration des discours spécialisés et leur apprentissage. Gledhill (2012) examine les collocations dans le discours scientifique. Millot (2015) mène des recherches sur le BELF, ou *Business English as a Lingua Franca*. Boulton (2007) analyse l'application des corpus à l'apprentissage des

langues. Kübler (2011) travaille sur l'application des corpus aux difficultés de traduction et Humbley (2012) sur la terminologie en langues de spécialité.

Il est indéniable que la rédactologie trouve aussi de nombreux points de convergence avec d'autres traditions, comme la didactique de l'écrit et les littéracies universitaires (Boch & Grossmann, 2001; Boch, Grossmann & Rinck, 2009; Delcambre, 2009; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012) ainsi que le français langue professionnelle dans la tradition du français sur objectif spécifique (Mourlhon-Dallies, 2006, 2008). Toutefois, même si la rédactologie est elle aussi centrée sur la recherche et la pédagogie de l'écrit, elle ne relève pas du domaine de la didactique de l'écrit, mais de l'acquisition L2 et de la linguistique appliquée. Ainsi, si le titre de cet article emprunte l'expression "didactique de l'écrit", c'est surtout dans le but de mieux faire apparaître les convergences de la didactique avec la rédactologie et non pour placer la rédactologie dans le domaine de la didactique de l'écrit (pour une discussion de ces convergences, voir Dressen-Hammouda, 2014b).

En plus des littéracies universitaires et du français langue professionnelle, il existe d'autres approches à l'écrit en France, développées notamment en psychologie cognitive (Alamargot *et al.*, 2005; Fayol, 1997; Olive & Piolat, 2005; Plane, 2006), en ergonomie de l'écrit professionnel (Beaudet, 2001; Beaudet & Rey, 2012; Labasse, 2006) et en sciences de l'information (Ganier, 2013; Ganier *et al.*, 1997). Le manque de transversalité entre les différents courants cités ici, qui traitent tous de l'écrit spécialisé et des problèmes liés à sa pratique, est cependant regrettable. Un objectif annexe de cet article est de faciliter des échanges futurs entre ces différents champs de recherche, en rendant plus explicites les fondements théoriques et épistémologiques de la rédactologie. Les sections suivantes détailleront d'abord quelques théories à la base de la rédactologie, et décriront ensuite ses approches pédagogiques.

### **Rédactologie et analyse du discours**

Le premier appui théorique de la rédactologie est l'analyse du discours qui examine la structure des textes au-delà de l'unité de la phrase ainsi que la façon dont la structure des phrases est influencée par le lieu social dans lequel elles se déploient. Nous adoptons la distinction entre le texte et le discours soutenue par Fairclough (1992), Gee (1990) et Widdowson (2004), pour qui le terme "texte" décrit une unité de communication distincte (ou "*speech event*" selon Hymes, 1972) alors que le terme "discours" décrit la négociation pragmatique de la signification au sens large.

La tradition discursive en rédactologie puise son épistémologie dans les analyses du linguiste Firth (1957), de l'École de Londres, avec sa théorie situationnelle de la signification: la signification d'une unité linguistique dépend de son utilisation dans un contexte de situations typiques et récurrentes. Influencé par les travaux de Malinowsky (1944), qui a examiné la manière dont un contexte spécifique affecte la signification et l'interprétation, Firth a repris l'expression "contexte de situations". Il a ainsi mis au point, au moins dans ses grandes lignes, une théorie contextuelle de la signification en accordant un rôle central à

l'utilisation fonctionnelle de la langue en contexte. Même si Firth a rarement utilisé le mot genre, sa vision du contexte de situations correspond de près à ce que des linguistes, inspirés par son travail (Halliday, 1985; Swales, 1990), ont plus tard appelé "genres".

Pour une approche en rédactologie, l'important dans l'analyse du discours est qu'un texte se construit de structures régulières et reproductibles, et que la régularité de ces structures résulte de leur fonction sociale. Ainsi le texte, qu'il soit écrit ou oral, est un phénomène structuré, dynamique, social et interactif. La signification d'un texte n'est pas véhiculée par de simples phrases ou des mots, mais par des échanges sociaux complexes – le discours –, où la situation, les croyances, les attentes et les connaissances des uns sur les autres ou sur le monde qui les entoure, jouent un rôle déterminant dans la construction du sens de l'interaction.

### **Rédactologie et *English for Specific Purposes***

Le deuxième champ de recherche qui constitue la base épistémologique de la rédactologie est l'*English for Specific Purposes* (ESP), qui ne recoupe pas exactement le champ de l'anglais de spécialité (Crosnier, 2008; Mémet, 2005; Trouillon, 2010; Van der Yeught, 2014).

L'ESP a pris forme dans la reconnaissance, d'inspiration firthienne, que la structure et les régularités grammaticales qui caractérisent les discours spécialisés sont déterminées par la fonction sociale; de même, la signification vient du contexte social (*discours*). En d'autres termes, tout usage du langage est toujours rattaché à un type de situation sociale, qui détermine en grande partie l'objectif communicatif de l'interaction. L'ESP a comme objectif scientifique la description des pratiques communicatives des groupes professionnels spécifiques: "the special discourse used in specific settings by people sharing common purposes" (Ruiz-Garrido *et al.*, 2010: 1).

Son objectif pédagogique est d'appliquer les résultats de cette recherche au développement de matériaux pédagogiques basés sur les usages authentiques de la langue en contexte professionnel (Dudley-Evans & St John, 1998; Hyland, 2007). La recherche descriptive entreprise en ESP sert à révéler aux apprenants les structures récurrentes – linguistiques, rhétoriques, sociales, comportementales – qui caractérisent le milieu visé, et les aide à identifier et à gérer les contraintes socio-rhétoriques qui pourraient peser sur leur action. Alors que l'ESP a démarré comme branche de TESOL, en proposant une base descriptive pour le développement de matériaux pédagogiques, ses recherches ont aussi apporté une contribution majeure à notre compréhension de la manière dont des variations linguistiques et rhétoriques indiquent et sont associées à des pratiques de communautés différentes.

### **Rédactologie et analyse de genre**

Après l'analyse du discours et l'ESP, le troisième pilier d'une approche en rédactologie est l'analyse de genre, qui identifie les régularités linguistiques et rhétoriques dans le discours à l'aide de l'analyse de corpus. Les fondements épistémologiques qui permettent d'aborder la notion de genre comme régularités textuelles qui répondent à une situation rhétorique particulière (Miller, 1984)

trouvent leur ancrage dans une vaste littérature en linguistique. Swales (1985) parle des contributions de Firth, puis de Barber, Halliday et Widdowson au début des années 1960. Ces apports ont été suivis par les premiers travaux linguistiques sur le genre (Bhatia, 1993; Halliday, 1978, 1985; Miller, 1984; Swales, 1981, 1990), que l'on comprend comme réponse typifiée à une situation sociale récurrente. Les notices, les panneaux d'indication, les contrats, les lettres de motivation, les articles scientifiques, les rapports de soutenance, les réponses à un appel à projets, les appels à contribution, les instructions techniques, les manuels d'opération, etc., sont quelques exemples de genres écrits.

Suite à la “tournure sociale” (Miller, 1984) en analyse de genre, on considère que l'objet linguistique analysé n'est pas seulement constitué de “texte linguistique”, mais représente un ensemble de “texte-contexte” intégré (Dressen-Hammouda, 2014b). On s'éloigne ainsi de la simple description de modèles textuels et de leurs variations 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 rédacteur, et pas d'autres.

L'une des contributions les plus significatives de l'analyse de genre à la rédactologie est l'attention qu'elle accorde au contexte. Plusieurs théories socioculturelles sont venues enrichir le concept de genre au fil des années, comme les travaux de Bakhtine (1981/1934-1941, 1986/1970-1975) sur le dialogisme et le genre, qui sont en grande partie à l'origine de la “tournure sociale” des conceptions de genre. Nous retrouvons l'impact de ces concepts dans l'intertextualité (Gunnarsson, 1997; Linell, 1998), la recontextualisation (Dressen-Hammouda, 2002; Linell, 1998; Ravotas & Berkenkotter, 1998), l'historicité des genres (Atkinson, 1999; Banks, 2008; Bazerman, 1988; Jamieson, 1975; Salager-Meyer, 1994), et la communauté de discours (Swales, 1990). D'autres apports théoriques ont également approfondi la notion du contexte: le constructivisme social (Berger & Luckmann, 1966; Gilbert & Mulkay, 1984; Knorr-Cetina, 1981; Kuhn, 1970; Latour & Woolgar, 1979; Latour, 1984), la structuration réciproque (Giddens, 1979), la communauté de pratique (Wenger, 1998), l'habitus (Bourdieu, 1979, 1980), ou encore le système d'activité (Engeström, 1987; Leontiev, 1981) (pour une discussion de ces apports théoriques à la notion de contexte en rédactologie, voir Dressen-Hammouda, 2014b).

C'est ainsi qu'en analyse de genre, le contexte est devenu aujourd'hui aussi important que l'analyse du 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.

Cette vision intégrée du concept de genre est aujourd'hui largement répandue dans la littérature en *writing research*, illustrée par Swales (2004) et Devitt (2004). Devitt explique comment un acte d'écriture est toujours créé par, et co-construit à, la charnière (ou “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 point de convergence entre ces différents contextes qui lui donnent forme (*ibid.*: 25-27). Un genre est donc le “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, rhétoriques, contextuelles, symboliques). À la convergence de ces différents contextes, un genre n’est véritablement stabilisé que pour le moment (Schryer, 1993). Ainsi, le genre est moins une notion abstraite qu’une “force de stabilisation” pour les pratiques d’une communauté. C’est également 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.

Grâce à ces apports théoriques, un genre s’avère être bien plus qu’un simple texte, et même plus qu’une action socio-rhétorique (Martin, 1985; Miller, 1984). Il explique comment nous organisons nos pensées, nos actions et notre communication afin de participer ensemble à des situations socialement situées. Cette conceptualisation du genre invoque également celle des schémas cognitifs et des représentations mentales (Dressen-Hammouda, 2008, 2014b; 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. Les genres aident donc les individus à ancrer et à organiser l’ensemble des processus de leurs interactions sociales, “of which text is only a part” (Fairclough, 1989: 24).

Bien que les genres ne soient pas réductibles à des régularités textuelles ou à des types de textes, ils sont constitués de régularités reconnaissables qui permettent aux individus de naviguer ensemble à travers la complexité de l’interaction socialement située (Wenger, 1998). Ainsi, les genres d’une communauté de pratique constituent aussi ses “index” ou ses “archives” (Artemeva & Freedman, 2001), et peuvent nous informer sur les connaissances tacites de la communauté, son histoire, son idéologie profonde et ses pratiques implicites (Dressen-Hammouda, 2014b, 2014c).

### **La pédagogie de l’écrit en rédactologie**

La section présente décrira les hypothèses pédagogiques qui sous-tendent la rédactologie, de manière à montrer comment celle-ci peut contribuer à l’enseignement des langues de spécialité dans les domaines LANSAD et LEA. Par la suite, nous décrirons une application de la rédactologie à la conception de matériaux pédagogiques en licence LEA.

Plusieurs approches ont contribué à la pédagogie de l’écrit en *writing research*



(Badger & White, 2000; Matsuda, 2003), et par conséquent en rédactologie. Pendant les années 1980, les pratiques d'enseignement furent dominées par deux types d'approche essentiellement: une pédagogie de l'écrit vu soit comme produit, soit comme processus d'écriture. Au cours des années 1990, une pédagogie de l'écrit basée sur le genre s'est également répandue. Alors qu'aucune approche ne peut répondre seule aux défis de l'enseignement de l'écrit L2, leur réunion apporte des méthodes complémentaires.

L'approche de l'écrit comme produit porte essentiellement sur le résultat: la reproduction de 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.

Parce que son objectif est de développer les connaissances sur la structure de la langue, cette approche fonctionne sous 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 sociale, deux caractéristiques des approches à l'écrit axées sur le processus d'écriture.

L'approche de l'écriture 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 centré sur le lecteur ("*writer-based*" vs. "*reader-based*"). Afin d'obtenir que l'apprenant écrive en anticipant les intérêts supposés de son public, et non uniquement pour exprimer ses pensées intimes, des activités de pré-écriture sont utilisées pour amener l'apprenant à considérer son public, 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), qui 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 avec l'apprenant en tête-à-tête ("*writing conferences*": Harris, 1986; Murray, 1979), des commentaires par les pairs ("*peer reviews*"), et des commentaires écrits ou assistés par ordinateur. De cette manière, il est considéré que les compétences à l'écrit se développent "naturellement", telle l'acquisition du langage chez l'enfant. 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 rédacteurs L1, plusieurs rédactologues (Cope & Kalantzis, 1993; Hyland, 2003; Matsuda, 2001; Ramanathan & Atkinson, 1999) ont fait valoir que cette méthode d'enseignement "implicite" est très insuffisante pour les rédacteurs L2, qui n'ont pas forcément accès aux mêmes stratégies linguistiques et discursives acquises par

des rédacteurs 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.

Les approches de genre (Cope et Kalantzis, 1993; Dudley-Evans, 1997; Johns, 1997; Paltridge, 1997; Swales & Feak, 1994) répondent spécifiquement aux besoins des apprenants L2. 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 de formes et de l'application délibérée de règles explicites. Toutefois, deux points clés la rapprochent également de l'écriture comme processus: l'échelonnement de l'apprentissage ("*staged learning*"), et l'idée que la forme que prend l'écrit dépend de la situation socio-rhétorique de l'écriture. Ainsi, différents types d'écrits, ou genres – des lettres de motivation, des articles de recherche, des résumés de colloque – ont chacun leur objectif communicatif (Askehave & Swales, 2001) et sont utilisés à des fins différentes. Ils varient en fonction de la situation sociale de leur production. Au lieu de se concentrer uniquement sur le processus de composition, sur le contenu des textes, ou sur les prescriptions grammaticales abstraites, l'approche de genre amène les enseignants à cibler les genres que les apprenants devront produire en contexte, dans le monde professionnel.

Selon Cope et Kalantzis (1993), Dudley-Evans (1997) et Swales & Feak (2010), une pédagogie de l'écrit basée sur le genre procède par trois étapes principales. Lors de la première étape, les étudiants sont exposés à des exemples du genre cible, qui sont analysés collectivement. Lors de la deuxième étape, les apprenants et les enseignants co-construisent le genre cible, en utilisant des exercices destinés à manipuler les structures lexicales, syntactiques et discursives. Enfin, les apprenants produisent le genre de façon indépendante. Malgré sa popularité, l'approche de genre a aussi été critiquée car elle aurait tendance à sous-évaluer l'expérience personnelle que l'apprenant apporte au processus d'apprentissage (Lillis & Scott, 2007), et lui ferait donc 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 (Benesch, 2001). En réponse à ces critiques, on peut faire valoir que dans la pratique, l'approche n'empêche pas l'analyse critique, mais favorise l'engagement critique à travers l'analyse des pratiques culturelles et textuelles (Hyland, 2007; Swales & Feak, 2010).

Il existe aussi d'autres approches qui alimentent la pédagogie de l'écrit L2, comme l'apprentissage basé sur le corpus, la pédagogie du CLIL, ou bien l'apprentissage basé sur la tâche (TBLT, ou *task-based language teaching*). L'approche qui sera décrite dans la section suivante associe plusieurs méthodes, mais est généralement connue sous le nom de "processus-genre" (Badger & White, 2000; Hyland, 2003, 2007). Quatre principes se trouvent au cœur de cette pédagogie de l'écrit:

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

2. 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, le praticien 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 (*genre set*) par rapport aux interactions sociales de la situation visée, comme par exemple candidater à un emploi ou à un stage. Enfin, il présente les genres progressivement, par niveau croissant de difficulté.

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

- la collaboration (Vygotsky, 1978), ou l'idée que les apprenants qui travaillent ensemble apprennent plus efficacement que les personnes qui travaillent seules;
- l'étayage (Bruner, 1990): on établit le contexte du genre, on le modélise, on construit le genre collectivement puis de façon indépendante, et l'on compare sa production aux productions des autres.

4. L'évaluation des apprentissages par l'apprenant est essentielle à sa progression et à sa prise d'autonomie. Cette évaluation peut être comparative (ex.: corpus de textes, les 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 apprenants de comparer différents 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 la personne qui évalue (Lundstrom & Baker, 2009), et dans l'ensemble encourage un comportement propice à une plus grande autorégulation (Villamil & Guerrero, 1998).

### **La conception de matériaux pédagogiques en LSP**

L'approche processus-genre met en application les aspects pédagogiques de la rédactologie. Alors que l'approche de genre est constituée de trois phases principales – une prise de conscience rhétorique, l'analyse de la macro-structure, l'analyse de la micro-structure (Swales & Feak, 2010; GERAS S&A, 2014) –, l'approche processus-genre associe d'autres phases:

- la sensibilisation au rôle rhétorique du genre;
- l'analyse de la micro-structure du genre à travers l'analyse textuelle d'un corpus (ex.: temps verbal, pronoms, modalité, métadiscours, construction des groupes nominaux, acronymes/abréviations, l'analyse par concordance, la fréquence de phrases lexicales, etc.);
- l'analyse de la macro-structure du genre, et de ses séquences discursives (ou

“*moves* rhétoriques”). Les *moves* rhétoriques d’un genre, d’après Swales (1990), ont chacun une fonction communicative spécifique effectuée par une section spécifique du genre. Tous les textes, même les plus brefs tels que des recettes ou des mémos, ont des séquences discursives identifiables (des *moves*). Cette organisation par séquences permet au lecteur et à l’auteur de se repérer dans le texte, en dévoilant l’objectif communicatif de l’auteur, c’est-à-dire, ce que cette personne essaie d’accomplir dans son texte;

- la production d’un texte basée sur la tâche;
- l’évaluation par les pairs;
- l’évaluation par l’enseignant;
- la révision et la préparation d’un portfolio.

L’objectif de cette démarche pédagogique est, comme l’approche de genre, de permettre aux apprenants “[to] move from analysis to awareness to acquisition” (Swales & Feak, 2010: 179)

Alors que cette démarche peut s’adapter à tous les niveaux d’enseignement de l’écrit en langues de spécialité (licence, master, cours pour professionnels), les matériaux pédagogiques décrits ci-dessous ont été développés dans le cadre d’un cours d’anglais de spécialité, pour la deuxième année de la licence LEA à Clermont-Ferrand. Les effectifs oscillent entre 120 et 140 étudiants, répartis en quatre groupes. Typiquement, un seul enseignant intervient dans l’ensemble des cours. Dix heures de formation sont prévues par groupe, ce qui permet d’aborder les phases 1 à 5 en classe; les phases 6 et 7 ont lieu à la fin du semestre, à la place de l’examen terminal.

Le niveau d’anglais des étudiants est relativement hétérogène (B1 à C2), et la grande majorité des étudiants déclarent n’avoir jamais suivi d’enseignement spécifique sur les pratiques d’écriture en anglais. De plus, leurs expériences avec les pratiques d’écriture les amènent à penser que l’acte d’écrire est linéaire: on pense, on fait un plan, on écrit, on a fini. Or, cette conception de l’écriture est aux antipodes de l’approche de processus-genre, qui est itérative.

Les extraits de supports de cours présentés ci-dessous traitent de la rédaction de lettres de motivation en anglais, et portent une attention particulière aux difficultés rencontrées par des étudiants francophones pour exprimer la politesse à l’écrit en anglais. Cette orientation reflète les choix de recherche de l’auteure (Dressen-Hammouda, 2013, 2014b). En effet, la politesse est un objet de recherche traditionnel en linguistique. Or, même si le nombre d’études sur l’anglais utilisé en milieu professionnel a augmenté de manière significative ces dernières années (Bargiela-Chiappini *et al.*, 2013; Gimenez, 2000; Louhiala-Salminen, 2002; Nickerson, 1998), la recherche sur la politesse en ESP se limite à Maier (1992) ou Nickerson (1999), à moins de considérer le milieu professionnel sous l’angle de la pragmatique interculturelle, comme dans Bargiela-Chiappini & Harris (1996), Pilegaard (1997) ou Jansen & Janssen (2010).

En particulier, il existe peu de travaux sur les difficultés posées par la politesse à l’écrit chez des groupes linguistiques spécifiques, notamment les locuteurs de français langue maternelle qui rédigent des lettres commerciales en anglais. Tandis

que plusieurs études en ESP ont examiné la correspondance commerciale de manière interculturelle pour d'autres langues (Kong, 1998; Maier, 1992; Pilegaard, 1997; Upton & Connor, 2001), rares sont celles qui comparent la correspondance commerciale en français et en anglais, hormis Jenkins & Hinds (1987). Bien que ceux-ci nous indiquent des conflits potentiels entre locuteurs des deux langues, le positionnement anglo-centrique qu'ils adoptent dans leur analyse du discours commercial français occulte les raisons pour lesquelles le rédacteur francophone pourrait ne pas réussir à se conformer aux attentes de politesse à l'écrit en anglais dans ce genre (Dressen-Hammouda, 2013, 2014b).

### **Extraits des supports de cours: enseigner la *job application letter***

Dans les extraits des supports de cours, les phases d'enseignement par rapport à l'approche processus-genre sont indiquées, et montrent la progression des compétences à acquérir ("*analysis to awareness to acquisition*"). Les supports incluent des présentations formelles et des exercices variés. Tandis que la conception de ces matériaux pédagogiques ressemble à Feak *et al.* (2009, 2011), GERAS S&A (2014), et Swales & Feak (2009, 2011), sa particularité par rapport à ces approches pédagogiques est d'articuler l'approche de genre à l'approche par processus, à l'instar de Badger & White (2000) et de Hyland (2003, 2007).

#### *Phase 1*

### **SENSIBILISATION AU CONTEXTE SOCIO-RHÉTORIQUE ET INTRODUCTION À QUELQUES CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES DU GENRE**

#### ***1.1 Sociolinguistic context for business communication***

- Introduction to "BELF" (*Business English as a Lingua Franca*).
- Description of the Plain Language movement and its usefulness for BELF situations.
- Language considerations: discussion of the principles of plain language.

#### *Task 1 – Revision strategies for writing in Plain Language (5-7 sentences for revision)*

Create reader-centered documents by using an industry standard that helps workplace writers achieve reader-centered, persuasive, and clear writing. Follow these seven steps to improve the readability of your sentences.

1. Circle the prepositions (*of, in, about, for, onto, into*).
2. Draw a box around the *is* verb forms.
3. Make the action a simple active verb.
4. Make the doer of the action into the subject.
5. Get rid of nominalizations.
6. Eliminate redundancies, wordiness or pomposities.
7. Rewrite.

#### ***1.2 Sociocultural context for business communication***

- Intercultural differences in communication (ex.: Hall, 1976; Hofstede, 2001).

- Historical emergence of politeness strategies in French and English.
- Positive and negative politeness, and gestures of submission.
- Examples of politeness from excerpts of French and English job application letters.

*Task 2 – Comparative analysis of linguistic features in job application letters*

Analyze a corpus of 20 job application letters (10 ENG - 10 FR). Students can either compile their own corpus, or the teacher can provide one, depending on time. Students should be prepared to propose at least one observation about the corpus for next class.

*Phase 2*

**ANALYSE DE LA MICRO-STRUCTURE DU GENRE**

***2.1 The linguistic features of politeness in job application letters***

*Task 3 – Brainstorming session after linguistic analysis*

The group is divided into half: one side comments on the English-language corpus, the other side on the French-language corpus. Everyone contributes one observation they've noticed about the corpus. If someone else states the planned observation, students need to propose another one.

*Task 4 – General discussion about politeness and language*

How do you show politeness in English? How do you show politeness in French? (some easy answers: please, thank you, politeness formulas; some less obvious answers: modality; leaving space for the reader; gestures of submission).

*Task 5 – Textual analysis of politeness in a corpus of French and English job application letters*

1. Identify all instances of politeness in the corpus. How do writers in French show politeness? How do writers in English show politeness? What words do they use?
2. Where in the letter do English-language writers typically show politeness? Where in the letter do French-language writers typically show politeness?
3. What are the main verb tenses being used? Why and when are these tenses used?
4. In each of the sub-corpora, identify which voice is being used most often: passive, active?
5. Do the writers use modality? If so, where? What does the use of modality imply?
6. What pronouns are used most frequently? What differences do you perceive between French and English?
7. What is the average sentence length in the French-language job application letters? In the English-language letters?

## ANALYSE DU CONTEXTE RHÉTORIQUE DU GENRE ET DE SA MACRO-STRUCTURE

**3.1 Rhetorical features of a genre: audience, situation, purpose, text organisation**

*Task 6 – Discussion of the audience, situation, purpose and text organization of the genre*

(Note: the following questions can be adapted depending on students' level and experience; I find they work well for first- and second-year university students).

1. Who is the expected audience for the job application letter? What sort of identity and expectations do you think they will have when they read?
2. What is the genre's situation? What context is it written for?
3. What is the purpose of the job application letter?
4. Now, with a partner, examine once again the English-language corpus of job application letters.
5. Describe the structure of the letters: what do you see the author doing at each point?
6. Can you identify any distinct discoursal sequences ("moves") in the letters?
7. Do you see the same moves across several letters? If so, what are they?

Now, compare what you've found in the English-language corpus with the French-language corpus. What are any similarities or differences that you see?

**3.2 The genre structure of job application letters**

Recent work in discourse analysis has examined the "rhetorical moves" (*i.e.*, sequences, or communicative stages) in job application letters. There are both general approaches to identifying moves, and more specific ones. More general approaches to discourse analysis (Bovee & Thill, 2010) have identified three main moves in the job application letter, or the "AIDA" model: A = get your reader's attention, I/D = create interest and desire in your job application, A = request the desired action. However, other more specific approaches to job application letters have found that this genre typically contains eight moves, as seen in Table 1 (based on Upton & Connor, 2001).

General moves	Eight specific genre moves
1. Attention	a. Explain how and where you learned of the position.
2. Interest and desire	b. Apply for the position and state your desire for consideration.
3. Action request	c. Provide arguments, including supporting information, for your job application.
	d. Request an interview (indicate your desire for interview or for further contact).
	e. Express appreciation and give thanks for consideration (using politeness and pleasantries).
	f. Offer to provide more information.
	g. Reference your attached CV.
	h. Bring closure.

Table 1 – The eight moves found in the job application letter

While the job application letter typically has these eight moves, not all are obligatory.

*Task 7 – Determining order of importance and rhetorical obligation*

With a partner, decide which of the eight moves you think are obligatory, and why (follow up with a group discussion).

**3.3 Genre move analysis**

*Task 8 – Identifying genre moves*

Here is an example of a job application letter in English. The genre moves are indicated.

In the next example(s), try to identify the different genre moves on your own with a partner.

**3.4 The rhetoric behind the genre moves**

On the surface, the words we use appear to be saying one thing. However, the underlying rhetoric always implies much more about you than you might think. You also need to “control” this hidden information. For example, the job application letter details how your education, work experience and personal qualities match the company’s job advertisement. However, it is also an important opportunity to “sell” yourself. In Table 2, you will see ten things you should do when writing your job application letter.

*Task 9 – Critical rhetorical analysis of tone*

Based on Table 2, critically analyze the problems in the following job application letters. Do they carry out the rhetorical tasks effectively? Do they have an effective tone?

<b>Ten tasks for the job application letter</b>	<b>Genre moves</b>
1. Show your knowledge of the company.	1. Explain how and where you learned of the position.
2. Adopt a mature, business-like tone.	2. Apply for the position and state your desire for consideration.
3. Avoid boasting and exaggeration.	3. Provide arguments, including supporting information, for your job application.
4. Interpret the facts from your CV; don’t just repeat them.	4. Request an interview (indicate your desire for interview or further contact).
5. Always give proof: support each statement with evidence.	5. Express appreciation and give thanks (politeness or pleasantries).
6. Emphasize your accomplishments.	6. Offer to provide more information.
7. Describe a few key qualifications and back up your claims with convincing evidence.	7. Reference your attached CV.
8. Make strong connections between your abilities and the company’s needs.	8. Bring closure.
9. Mention specifically how your skills and experience match the job you are applying for.	
10. “Suggest” desirable personal qualities.	

*Table 2 – Tasks and moves of the job application letter*



*Task 10 – Determining the socio-rhetorical function of genre moves*

Decide with a partner where you might carry out the tasks listed in Table 2, in relation to the eight moves of the job application letter. Draw a line to connect the tasks and the moves to show this relationship.

*Phase 4*

**PRODUCTION DE TEXTES BASÉE SUR LA TÂCHE**

***4.1 Producing a first text (group work)***

*Task 11 – Write a job application letter*

In groups of 2-3 people, write a job application letter for the following situation, using the list of points given on the CV provided below.

[In-class individual group correction, whole group correction and discussion].

***4.2 Further work on specific genre moves (moves 3-5)***

*Move 3 – Providing arguments for your job application, including supporting information, citing specific achievements, etc.*

Often, students have a hard time finding the right balance for giving proof of their skills and experiences, giving enough information but not too much. The tendency is to want to simply describe your CV, as seen in the following:

I completed three university courses in business communication, earning a 16/20 in each course, and have worked for the past year at Imperial Construction.

Here are two examples that improve on the original:

Using the skills gained from three semesters of university training in business communication, I developed a collection system for Imperial Construction that reduced its 2001 bad-debt losses by 3.7 %, or \$9,902 over those of 2000. Instead of using timeworn terminology, the new system's collection letters offered discount incentives for speedy payment.

Experience in customer relations and university courses in public relations have taught me how to handle the problem-solving tasks that arise in a leading retail clothing firm like yours. Such important tasks include identifying and resolving customer complaints, writing letters that build good customer relations, and above all, promoting the organization's positive image.

*Task 12 – Developing arguments for the job application letter*

Take one or more of the weaker arguments from your group's job application letter, and develop further along the lines of the examples shown above.

*Move 4 – Request an interview, by indicating your desire for an interview or a desire for further contact*

This particular move tends to pose particular problems for student writers. What follows is a number of student writer attempts to request an interview.

### Task 13 – Evaluating move effectiveness

Evaluate each attempt to request an interview, then compare your thoughts to the reactions of a native English speaking rater/evaluator.

#### Move 5 – Express your appreciation and give thanks for consideration, using politeness strategies and pleasantries

Upton & Connor (2001) compared the lexical and grammatical patterns of politeness strategies by NNSE (Finnish and Belgian) and NSE (American) writers in two genre moves from the job application letter: “requesting an interview” (Move 4), and “giving thanks for consideration” (Move 5). They found that in these two moves, L1 American writers used many formulaic expressions for communicating both positive and negative politeness, whereas the L2 Belgian (Flemish) writers’ style in English was more heterogeneous and personal. The L2 Finnish writers were situated somewhere in between.

Other research has examined how native French-speaking students manage these two moves (Table 3). Table 3 shows how 169 students managed the ending moves of the job application letter (Moves 4-8).

	# of endings that contained		# of endings that started with		# of endings with just one move	
Move 4: <i>Requesting further contact</i>	48	69.6%	38	55%	4	5.8%
Move 5: <i>Expressing appreciation or thanks</i>	23	33.3%	7	10.1%	2	2.9%
Move 6: <i>Offering to provide more information</i>	4	5.7%	1	1.4%	0	-
Move 7: <i>Referencing the resume</i>	32	46.3%	19	27.5%	1	1.4%
Move 8: <i>Bringing closure</i>	52	75.4%	4	5.8%	4	5.8%

Table 3 – Frequency of moves in job application letter endings (moves 4-8)

### 4.3 And politeness?

Although one might expect that because the writer needs to ask the reader for their consideration, time, and an interview, showing appreciation or thanking the reader would be important to help balance out the imposition and bother created by such a request. However, only one third of the French L1 writers from the study chose to include Move 5 in their job application letter (Table 3), and only 17 writers (24.6%) thanked the reader explicitly, using some form of the word “thank”. In other words, a clear majority (75.3%) did not thank the reader.

### Task 14 – Group discussion

Why do you think the French student writers from the corpus did not use very many expected politeness strategies when they wrote in English? Are French-language writers “impolite”?

A similar avoidance of other politeness markers in English can also be observed: only 33 students used the word “please” (47.8%) and only 12 writers (17.4%) adopted some form of modality to soften their request.

*Task 15 – Evaluating politeness strategies*

Evaluate and revise the politeness in the following letter excerpts, using the different strategies studied in the course. In this exercise, it would be useful to work with a partner.

**4.4 Producing a second text (individual)**

*Task 16 – Writing a job application letter*

Now write a job application letter in response to a job ad, using either one of the following job ads, or one you find on your own. You might submit this letter later to an actual company.

*Phase 5*

**ÉVALUATION PAR LES PAIRS ET RÉVISION**

After producing a job application letter on their own, students exchange drafts with at least one peer, following the procedures for carrying out a peer review given below. Once the reviews have been carried out, the student then revises her/his text based on comments from the reviewer(s). The peer review not only provides feedback to student writers, but also hones their analytical skills which they can then apply to their own writing (Lundstrom & Baker, 2009; Villamil & Guerrero, 1998).

*Task 17 – Writing a peer review*

When peer reviewing a text, be as specific as possible in your observations and suggestions.

1. Read the text draft over once while you sit on your hands. Focus on the information, purpose, and style.
2. Analyse the draft thoroughly. Check the following:
  - Is the letter well organized?
  - Is the audience obvious? Is it the right one?
  - Is the author’s purpose for writing clear?
  - Is the information complete and well-argued?
  - Does the author use the genre moves effectively?
  - Does the author show appropriate politeness?

If you have answered “no” to any of these questions, suggest to the author(s) how they might improve on those points.

3. Edit the text to increase its effectiveness. Identify and circle:
  - unnecessary words and information,
  - passives,

- nominalizations,
  - long sentences (longer than 15-25 words),
  - places where the author(s) could use a vertical list,
  - problems in grammar, paragraph structure and cohesion.
4. Tell the author(s) at least two things you thought were effective about the draft.
  5. Tell the author(s) what you have learned by reading their draft that will help you when you revise your own text.

*Phase 6*

**ÉVALUATION PAR L'ENSEIGNANT**

The instructor gives feedback on the students' texts. Depending on the number of students enrolled in the course, the feedback can either be face-to-face (writing conference), written, or computer-mediated. Other techniques might include recording one's reaction to the text out loud, or Skyping. While many writing researchers consider that giving written error correction is not beneficial to improving language skills (Bitchener & Knoch, 2009; Truscott, 2007), when the same errors are seen to be repeated across several different texts, it can be useful to provide a general exercise on those areas, using anonymous examples from the students' own texts as practice for correction.

*Phase 7*

**RÉVISION ET RÉDACTION FINALES**

Based on comments, the students revise and resubmit their texts. It is often a good idea to have them present their work in a portfolio (cf. Decker *et al.*, 1992; Hamp-Lyons & Condon, 2000), including the different versions for each text submitted. Students should include a brief analytical report about each text, indicating what they changed in each version, and why.

**Conclusion**

Plus de dix ans après l'appel à la création d'un nouvel axe de recherche en langues de spécialité, le manque de reconnaissance envers les apports potentiels de la rédactologie dans les facultés de langues perdure. Le peu d'intérêt suscité par la rédactologie dans les formations de LANSAD et de LEA a sans doute au moins deux explications. La première explication serait son faible poids face à la traduction, par rapport à laquelle la rédactologie n'a toujours pas acquis un statut d'égalité dans les formations en langues étrangères. Nous pouvons observer cette disparité, par exemple, dans la prépondérance des enseignements de traduction (thème-version) dispensés dans les formations de licence LEA au détriment de l'enseignement de l'écrit directement dans la L2 (voir l'enquête dans Dressen-Hammouda, 2011). La rédactologie peine également à atteindre une visibilité en LANSAD, où les enseignants sont souvent amenés à donner des cours de langue de spécialité sans avoir suivi de formation particulière sur la spécificité de l'écrit

(Taillefer, 2008; Van der Yeught, 2014).

Une deuxième explication serait la place de l'écrit à l'université française en général. Aujourd'hui encore, l'université française en tant qu'institution s'intéresse peu aux problèmes liés à l'écriture universitaire et professionnelle en français langue maternelle. Alors que l'écrit et les pratiques d'écriture occupent depuis longtemps une place centrale dans l'enseignement à l'école primaire et secondaire, via la didactique du français puis la didactique de l'écrit, les premiers programmes de recherche qui ciblent les problèmes posés par la non-maîtrise des discours universitaires chez des étudiants français langue maternelle, sont relativement récents (Boch & Grossmann, 2001; Brassart, 2000; Delcambre & Jovenet, 2002; Laborde-Milaa *et al.*, 2004). De même, l'enseignement des pratiques d'écriture universitaire ou professionnelle en français, à tous les étudiants inscrits à l'université, et qui dépassent l'approche des techniques d'expression, est aujourd'hui très peu répandu.

Or, il existe des arguments pour accorder plus de centralité aux pratiques d'écriture et, par conséquent, à une approche de rédactologie. Le premier argument est scientifique. Des convergences fortes existent entre la rédactologie, les littéracies universitaires et le français langue professionnelle, à la fois par (1) une approche dialogique et contextuelle du genre, (2) la description des pratiques langagières situées dans les communautés de pratique, ses activités, ses membres et ses apprenants, et (3) l'analyse des expériences et des représentations des étudiants dans le système universitaire français. Les travaux de recherche qui ont été menés dans ces trois domaines apportent de nouveaux éléments à la théorisation et à la modélisation des écrits et des pratiques d'écriture dans le milieu du travail (ex.: Mourlhon-Dallies, 2006, 2008; Rinck & Sitri, 2012; Dressen-Hammouda, 2014b).

Un deuxième argument relève de la nature même de l'acte d'écrire. Même si certains affirment encore que l'acte d'écrire n'a rien de spécifique en comparaison à la production orale lors de l'acquisition du langage, des arguments convaincants ont été avancés qui montrent que l'acte d'écrire peut jouer un rôle important dans l'acquisition L2. Plusieurs études suggèrent que l'écriture soutient le processus d'acquisition du langage, en raison de caractéristiques qui sont uniques à l'écriture (Kormos, 2014; Manchón & Roca de Larios, 2007; Ruiz-Funes, 2015; Williams, 2012). Tout d'abord, en raison du caractère plus permanent de l'écriture et de son rythme plus lent, les apprenants doivent non seulement prêter attention à des formes linguistiques et utiliser les structures syntaxiques récemment acquises (Adams & Ross-Feldman, 2008; Niu, 2009), mais doivent aussi se confronter aux exigences de la rédaction par l'utilisation de formes linguistiques plus précises, aussi bien pendant qu'après la production de l'écrit (Ruiz-Funes, 2015). Deuxièmement, la nature itérative de l'écriture permet de porter une plus grande attention aux éléments linguistiques (Manchón & Roca de Larios, 2007) et amène les apprenants à une réflexion soutenue sur l'utilisation de la langue et les lacunes dans leurs connaissances linguistiques (Kormos, 2014). Ces caractéristiques sont à leur tour liées à l'hypothèse de "l'output compréhensible" de Swain (1995), qui stipule que l'acquisition du langage a lieu lorsque les apprenants se rendent compte qu'il existe

un trou dans leurs connaissances. Ils sont “pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately” (Swain, 2005: 473). Plusieurs travaux empiriques mettent en évidence la relation entre l’écriture et l’acquisition du langage, en rapport avec cette hypothèse (ex.: Cumming, 1990; Manchón, 2014; Ruiz-Funes, 2015; Swain & Lapkin, 1995).

Dans cet article, la proposition est que la rédactologie est un champ de recherche et de pédagogie vivant et dynamique, qui possède un cadre théorique clairement identifié et abondant, valorisé par plus de soixante ans de recherche scientifique. Pour cette raison, en plus de son utilité avérée pour l’apprentissage des langues, elle mérite d’être réhabilitée dans la communauté de spécialistes en langues de spécialité et en didactique des langues. Elle devrait sans doute aussi être considérée comme une spécialité à part entière, et donc incluse en tant que telle dans les programmes de master et de doctorat en LSP, afin d’assurer une formation sur l’écrit auprès de nouvelles générations de chercheurs et d’enseignants.

## Références bibliographiques

- ADAMS, REBECCA & LAUREN ROSS-FELDMAN. 2008. Does writing influence learner attention to form? BELCHER, DIANE & ALAN HIRVELA (eds.). *The Oral-literate Connection*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 243-266.
- ALAMARGOT, DENIS, PATRICE TERRIER & JEAN-MARIE CELLIER. 2005. *Production, compréhension et usages des écrits techniques au travail*. Toulouse: Octarès.
- ARTEMEVA, NATASHA & AVIVA FREEDMAN. 2001. “Just the boys playing on computers”: an activity theory analysis of differences in the cultures of two engineering firms. *Journal of Business and Technical Communication* 15, 164-194.
- ASKEHAVE, INGER & JOHN M. SWALES. 2001. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics* 22, 195-212.
- ATKINSON, DWIGHT. 1999. *Scientific Discourse in Sociohistorical Context: The Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 1675-1975*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- BADGER, RICHARD & GOODITH WHITE. 2000. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal* 54, 153-160.
- BAKHTIN, MIKHAIL. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- BAKHTIN, MIKHAIL. 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- BANKS, DAVID. 2008. *The Development of Scientific Writing: Linguistic Features and Historical Context*. London, UK: Equinox.

- BARGIELA-CHIAPPINI, FRANCESCA & SANDRA HARRIS. 1996. Requests and status in business correspondence. *Journal of Pragmatics* 26, 635-662.
- BARGIELA-CHIAPPINI, FRANCESCA, CATHERINE NICKERSON & BRIGITTE PLANKEN. 2013. *Business Discourse*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- BARTHOLOMAE, DAVID. 1985. Inventing the University. ROSE, MIKE (ed.). *When a Writer Can't Write: Studies in Writer's Block and Other Composing-process Problems*. New York: Guilford, 134-165.
- BAZERMAN, CHARLES. 1988. *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- BAZERMAN, CHARLES. 1994. Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. FREEDMAN, AVIVA & PETER MEDWAY (eds.). *Genre and the New Rhetoric*. Bristol, PA: Taylor & Francis, 97-101.
- BAZERMAN, CHARLES. 1997. The life of genre, the life in the classroom. BISHOP, WENDY & HANS OSTRUM (eds.). *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives*. Portsmouth, NH: Boynton Cook, 19-26.
- BEAUDET, CÉLINE. 2001. Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique. *Recherches en Rédaction Professionnelle* 1, 1-19.
- BEAUDET, CÉLINE & VÉRONIQUE REY. 2012. De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel: comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle? *SCRIPTA (Belo Horizonte)* 16, 169-193.
- BEAUFORT, ANNE. 1999. *Writing in the Real World: Making the Transition from School to Work*. New York: Teachers College Press.
- BEAUFORT, ANNE. 2007. *College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction*. Salt Lake City: Utah State University Press.
- BENESCH, SARAH. 2001. *Critical English for Academic Purposes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- BERG, CATHRINE. 1999. The Effects of Trained Peer Response on ESL Students' Revision Types and Writing Quality. *Journal of Second Language Writing* 8, 215-241.
- BERGER, PETER & THOMAS LUCKMANN. 1966. *The Social Construction of Reality*. Garden City, NY: Anchor.
- BERKENKOTTER, CAROL & THOMAS HUCKIN. 1995. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition, Culture, Power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- BHATIA, VIJAY K. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London, UK: Longman.
- BHATIA, VIJAY K. & MAURIZIO GOTTI. 2006. *Explorations in Specialized Genres*. Bern: Peter Lang.

- BIRCH-BÉCAAS, SUSAN & RAY COOKE. 2014. From policy to practice: optimizing resources for teaching scientific writing acceptable to international discourse community norms. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 32, 49-64.
- BITCHENER, JOHN & UTE KNOCH. 2009. The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal* 63, 204-211.
- BOCH, FRANÇOISE & FRANCIS GROSSMAN. 2001. De l'usage des citations dans le discours théorique: des constats aux propositions didactiques. *Lidil* 24, 91-112.
- BOCH, FRANÇOISE, FRANCIS GROSSMAN & FANNY RINCK. 2009. Le cadrage théorique dans l'article scientifique: un lieu propice à la circulation des discours. LOPEZ-MUÑOZ, JUAN MANUEL, SOPHIE MARNETTE, LAURENCE ROSIER & DAVID VINCENT (dir.). *Circulation des discours*. Québec: Nota Bene, 23-42.
- BOULTON, ALEX. 2007. Esprit de corpus: promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et Corpus* 3, 37-46.
- BOURDIEU, PIERRE. 1979. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, PIERRE. 1980. *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOVEE, COURTLAND & JOHN THILL. 2010. *Business Communication Essentials* (6<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- BRASSART, DOMINIQUE. 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, JEROME. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CARNET, DIDIER & ANNE MAGNET. 2002. *Letters to the Editor*: stratégies d'utilisation par une communauté de chercheurs francophones et tentative de caractérisation du genre. *ASp* 35/36, 89-102.
- CARTER-THOMAS, SHIRLEY & ELIZABETH ROWLEY-JOLIVET. 2001. Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure. *ASp* 31/33, 19-37.
- CHAPLIER, CLAIRE & ELIZABETH CROSNIER. 2014. Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides – Études de cas en master 2. *Alsic* 17. <<http://alsic.revues.org/2739>; DOI: 10.4000/alsic.2739>.
- CHRISTIE, FRANCES. 1985. *Language Education*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- COPE, BILL & MARY KALANTZIS. 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Bristol, PA: Falmer Press.
- CROSNIER, ELIZABETH. 1996. L'intérêt de la modélisation comme aide à la rédaction en anglais pour les scientifiques français. *ASp* 11/14, 89-103.
- CROSNIER, ELIZABETH. 2008. LEA/LANSAD: Convergences/Divergences. *Les Cahiers de l'APLIUT* 27: 1, 18-31.



- CUMMING, ALISTER. 1990. Metalinguistic and ideational thinking in second language composition. *Written Communication* 7, 482-511.
- DECKER, EMILY, GEORGE COOPER & SUSAN MARIE HARRINGTON. 1992. Crossing institutional boundaries: developing an entrance portfolio assessment to improve writing instruction. *Journal of Teaching Writing* 12, 83-104.
- DELCAMBRE, ISABELLE. 2009. Écrire à l'université : continuités ou ruptures? *Recherches* 50, 121-135.
- DELCAMBRE, ISABELLE & ANNE-MARIE JOVENET. 2002. Lire-écrire dans le supérieur. *Spirale* 29. <<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article227>>.
- DELCAMBRE, ISABELLE & DOMINIQUE LAHANIER-REUTER. 2012. Littéracies universitaires: présentation. *Pratiques* 153/154, 3-20.
- DEVITT, AMY. 1991. Intertextuality in accounting. BAZERMAN, CHARLES & JAMES PARADIS (eds.). *Textual Dynamics of the Professions*. Madison: University of Wisconsin Press, 336-357.
- DEVITT, AMY. 2004. *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DRESSEN-HAMMOUDA, DACIA. 2002. Textual silence in scientific research articles: recontextualizations of the field account in Geology. *Hermes, Journal of Linguistics* 28, 81-107.
- DRESSEN-HAMMOUDA, DACIA. 2008. From novice to disciplinary expert: disciplinary becoming and genre mastery. *English for Specific Purposes* 27, 233-252.
- DRESSEN-HAMMOUDA, DACIA. 2011. Teaching intercultural technical communication in France: challenges and prospects. THATCHER, BARRY & KIRK ST. AMANT (eds.). *Teaching Intercultural Rhetoric and Technical Communication: Theories, Curriculum, Pedagogies, and Practices*. Austin, TX: University of Texas Press, 155-171.
- DRESSEN-HAMMOUDA, DACIA. 2013. Politeness strategies in the job application letter: implications of intercultural rhetoric for designing writing feedback. *ASp* 64, 139-159.
- DRESSEN-HAMMOUDA, DACIA. 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, DACIA. 2014b. *Pour une approche de rédactologie en langues de spécialité*. Mémoire d'Habilitation à Diriger les Recherches, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- DRESSEN-HAMMOUDA, DACIA. 2014c. Place and space as shapers of disciplinary identity: the role of indexicality in the emergence of disciplinary writing expertise. BAMFORD, JULIA, FRANCA POPPI & DAVIDE MAZZI (eds.). *Space, Place and the Discursive Construction of Identity*. Bern: Peter Lang, 71-106.

- DUDLEY-EVANS, TONY. 1997. Genre models for the teaching of academic writing to second language speakers: advantages and disadvantages. MILLER, THOMAS (ed.). *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications*. Washington DC: United States Information Agency, 150-159.
- DUDLEY-EVANS, TONY & MAGGIE ST. JOHN. 1998. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELBOW, PETER. 1973. *Writing Without Teachers*. London, UK: Oxford University Press.
- ENGESTRÖM, YRJÖ. 1987. *Learning by Expanding: An Activity-theory Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- FAIGLEY, LESTER. 1986. Competing theories of process: a critique and a proposal. *College English* 48, 527-542.
- FAIGLEY, LESTER & STEPHEN WITTE. 1981. Analyzing revision. *College Composition and Communication* 32, 400-414.
- FAIRCLOUGH, NORMAN. 1989. *Language and Power*. London, UK: Longman.
- FAIRCLOUGH, NORMAN. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FAYOL, MICHEL. 1997. *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FEAK, CHRISTINE & JOHN M. SWALES. 2009. *Telling a Research Story: Writing a Literature Review*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- FEAK, CHRISTINE, JOHN M. SWALES & VERA IRWIN. 2011. *Creating Contexts: Writing Introductions Across Genres*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- FERRIS, DANA & JOHN HEDGCOCK. 2005. *Teaching ESL Writing: Purpose, Process and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- FILLMORE, CHARLES. 1985. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni Di Semantica* 6, 222-254.
- FIRTH, JOHN R. 1957. *Papers in Linguistics, 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.
- FLOWER, LINDA & JOHN R. HAYES. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 365-387.
- FREEDMAN, AVIVA. 1999. Beyond the text: towards understanding the teaching and learning of genres. *TESOL Quarterly* 33, 764-768.
- GANIER, FRANCK. 2013. *Comprendre la documentation technique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GANIER, FRANCK, JEAN-ÉMILE GOMBERT & MICHEL FAYOL. 1997. L'étude des représentations fonctionnelles comme préliminaire à la conception d'écrits techniques procéduraux. PASCUAL, ELSA, JEAN-LUC NESPOULOUS & JACQUES VIRBEL (dir.). *Le texte procédural: langage, action et cognition*. Toulouse: Prescot, 87-114.

- GEE, JAMES. 1990. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London, UK: Falmer Press.
- GERAS S&A. 2014. *Guidelines for Teaching English-language Scientific Writing to Non-native Speakers*. White paper. GERAS Science & Academia Special Interest Group. <[http://www.geras.fr/bibliotheque/File/SnASIG\\_guidelines\\_scientific\\_writing.pdf](http://www.geras.fr/bibliotheque/File/SnASIG_guidelines_scientific_writing.pdf)>.
- GIDDENS, ANTHONY. 1979. *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- GILBERT, G. NIGEL & MICHAEL MULKAY. 1984. *Opening the Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientific Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GIMENEZ, JULIO. 2000. Business e-mail communication: some emerging tendencies in register. *English for Specific Purposes* 19, 237-251.
- GLEDHILL, CHRISTOPHER. 2012. The discourse function of collocation in research article introductions. BIBER, DOUGLAS & RANDI REPPEN (eds.). *Benchmarks in Language and Linguistics*, Volume I: Lexical Studies. London, UK: Sage Publications, 23-45.
- GUNNARSSON, BRITT-LOUISE. 1997. The writing process from a sociolinguistic viewpoint. *Written Communication* 2, 139-188.
- HALL, EDWARD T. 1976. *Beyond Cultures*. Garden City, NY: Doubleday Anchor.
- HALLIDAY, MICHAEL K. 1978. *Language as Social Semiotic*. London, UK: Edward Arnold.
- HALLIDAY, MICHAEL K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London, UK: Edward Arnold.
- HAMP-LYONS, LIZ & WILLIAM CONDON. 2000. *Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory and Research*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- HARRIS, MURIEL. 1986. *Teaching One-to-One: The Writing Conference*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- HOFSTEDE, GEERT. 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- HUMBLEY, JOHN. 2012. Retour aux origines de la terminologie: l'acte de dénomination. *Langue Française* 174, 111-129.
- HYLAND, KEN. 2000. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Harlow, UK: Longman.
- HYLAND, KEN. 2003. Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing* 12, 17-29.
- HYLAND, KEN. 2007. Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing* 16, 148-164.

- HYMES, DELL. 1972. Models of the interaction of language and social life. GUMPERZ, JOHN & DELL HYMES (eds.). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston, 35-71.
- JAMIESON, KATHERINE. 1975. Antecedent genre as rhetorical constraint. *Quarterly Journal of Speech* 61, 406-415.
- JANSEN, FRANK & DANIEL JANSSEN. 2010. Effects of positive politeness strategies in business letters. *Journal of Pragmatics* 42, 2531-2548.
- JENKINS, SUSAN & JOHN HINDS. 1987. Business letter writing in English, French and Japanese. *TESOL Quarterly* 21, 327-350.
- JOHNS, ANN. 1997. *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. New York: Cambridge University Press.
- KNORR-CETINA, KARIN. 1981. *The Manufacture of Knowledge*. Oxford: Pergamon.
- KONG, KENNETH. 1998. Are simple business request letters really simple? a comparison of Chinese and English business request letters. *Text* 18, 103-141.
- KORMOS, JUDIT. 2014. Differences across modalities of performance: an investigation of linguistic and discourse complexity in narrative tasks. BYRNES, HEIDI & ROSA MANCHÓN. (eds.). *Task-based Language Learning: Insights from and for L2 Writing*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 193-216.
- KÜBLER, NATALIE. 2011. Working with different corpora in translation teaching. FRANKENBERG-GARCIA, ANA, LYNNE FLOWERDEW & GUY ASTON (eds.). *New Trends in Corpora and Language Learning*. London, UK: Continuum, 62-80.
- KUHN, THOMAS. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions* (2<sup>nd</sup> ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- LABASSE, BERTRAND. 2006. *La communication écrite: une matière en quête de substance*. Lyon: Éditions Colbert.
- LABORDE-MILAA, ISABELLE, FRANÇOISE BOCH & YVES REUTER. 2004. Les écrits universitaires. *Pratiques* 12, 121-122.
- LATOUR, BRUNO. 1984. *Les microbes: guerre et paix*. Paris: A. M. Métallé.
- LATOUR, BRUNO & STEVE WOOLGAR. 1979. *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- LEONTIEV, ALEXEI. 1981. The problem of activity in psychology. WERTSCH, JAMES (ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: Sharpe, 37-71.
- LILLIS, THERESA & MARY SCOTT. 2007. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics* 4, 5-32.
- LINELL, PER. 1998. Discourse across boundaries: on recontextualizations and the blending of voices in professional discourse. *Text* 18, 143-157.

- LOUHIALA-SALMINEN, LEENA. 2002. The fly's perspective: discourse in the daily routine of a business manager. *English for Specific Purposes* 21, 211-231.
- LUNDSTROM, KRISTI, & WENDY BAKER. 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.
- MAIER, PAULA. 1992. Politeness strategies in business letters by native and non-native English speakers. *English for Specific Purposes* 11, 189-205.
- MALINOWSKY, BRONISŁAW. 1944. *A Scientific Theory of Culture*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- MANCHÓN, ROSA. 2014. The internal dimension of tasks: the interaction between task factors and learner factors in bringing about learning through writing. BYRNES, HEIDI & ROSA MANCHÓN (eds.). *Task-based Language Learning: Insights from and for L2 Writing*. Philadelphia/ Amsterdam: John Benjamins, 27-52.
- MANCHÓN, ROSA & JULIO ROCA DE LARIOS. 2007. Writing-to-learn in instructed language contexts. ALCON SOLER, EVA & MARIA PILAR SAFONT JORDA (eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 101-121.
- MARTIN, JAMES R. 1985. *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. DeLong: Deakin University Press.
- MATSUDA, PAUL. 2001. Voice in Japanese written discourse: implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing* 10, 35-53.
- MATSUDA, PAUL. 2003. Process and post-process: a discursive history. *Journal of Second Language Writing* 12, 65-83.
- MATSUDA, PAUL. 2013. What is second language writing – and why does it matter? *Journal of Second Language Writing* 22, 448-450.
- MATSUDA, PAUL, A. SURESH CANAGARAJAH, LINDA HARKLAU, KEN HYLAND & MARK WARSCHAUER. 2003. Changing currents in second language writing research: a colloquium. *Journal of Second Language Writing* 12, 151-179.
- MEMET, MONIQUE. 2001. Développement de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité: avancées théoriques et applications pédagogiques. MEMET, MONIQUE & MICHEL PETIT (eds.). *L'anglais de spécialité en France. Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*. Bordeaux: GERAS, Collection *ASp*, 309-319.
- MEMET, MONIQUE. 2005. Développement de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité : avancées théoriques et applications pédagogiques. *Les Langues Modernes* 1, 31-38.
- MILLER, CAROLYN. 1984. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70, 151-167.
- MILLOT, PHILIPPE. 2015. Defining English as a professional lingua franca: a specialised approach. *ASp* 67, 5-26.

- MINKSY, MARVIN. 1975. A framework for representing knowledge. WINSTON, PATRICK (ed.). *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill, 211-277.
- MOURLHON-DALLIES, FLORENCE. 2006. Penser le français langue professionnelle. *Le français dans le monde* 346, 25-28.
- MOURLHON-DALLIES, FLORENCE. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- MURRAY, DONALD. 1979. The listening eye: reflections on the writing conference. *College English* 41, 13-18.
- NAKBI, KHEDIJA. 2002. La rédactologie: domaine, méthode et compétences. *ASp* 37/38, 15-26.
- NICKERSON, CATHERINE. 1998. Corporate culture and the use of written English within British subsidiaries in the Netherlands. *English for Specific Purposes* 17, 281-294.
- NICKERSON, CATHERINE. 1999. Use of politeness strategies in business letters written by native speakers of English. GELUYKENS, RONALD & KATJA PELSMAEKERS (eds.). *Discourse in Professional Contexts*. Munich: Lincom Europa, 127-141.
- NIU, RUIYING. 2009. Effect of task-inherent production modes on EFL Learners' Focus on Form. *Language Awareness* 18, 384-404.
- OLIVE, THIERRY & ANNE PIOLAT. 2005. La mémoire de travail dans la production de textes. *Psychologie Française* 50, 373-390.
- PALTRIDGE, BRIAN. 1997. *Genre, Frames and Writing in Research Settings*. Amsterdam: John Benjamins.
- PERL, SANDRA. 1980. Understanding Composing. *College Composition and Communication* 31, 363-69.
- PETT, MICHEL. 2002. Éditorial. *ASp* 35/36, 1-3.
- PILEGAARD, MORTEN. 1997. Politeness in written business discourse: a textlinguistic perspective on requests. *Journal of Pragmatics* 28, 223-244.
- PLANE, SYLVIE. 2006. Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. LAFONT-TERRANOVA, JACQUELINE & DIDIER COLIN (eds.). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 33-54.
- RAMANATHAN, VAI & DWIGHT ATKINSON. 1999. Individualism, academic writing & ESL writers. *Journal of Second Language Writing* 8, 45-75.
- RAVOTAS, DORIS & CAROL BERKENKOTTER. 1998. Voices in the text: the uses of reported speech in a psychotherapist's notes and initial assessments. *Text* 18, 211-239.

- RINCK, FANNY & FREDERIQUE SITRI. 2012. Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques* 153/154, 71-83.
- RUIZ-FUNES, MARCELA. 2015. Exploring the potential of second/foreign language writing for language learning: the effects of task factors and learner variables. *Journal of Second Language Writing* 28, 1-19.
- RUIZ-GARRIDO, MIGUEL, JUAN PALMER-SILVEIRA & INMACULADA FORTANET-GÓMEZ. 2010. *English for Professional and Academic Purposes*. Amsterdam: Rodopi.
- SALAGER-MEYER, FRANÇOISE. 1994. Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes* 13, 149-179.
- SCHRIVER, KAREN. 1997. *Dynamics in Document Design*. New York: John Wiley & Sons.
- SCHRYER, CATHERINE. 1993. Records as genre. *Written Communication* 10, 200-234.
- SIONIS, CLAUDE. 2002. Introduction. Rédactologie: recherche et pratique. *ASp* 37/38, 7-13.
- SOMMERS, NANCY. 1980. Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication* 31: 4, 378-388.
- STREET, BRIAN. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- STUBBS, MICHAEL. 2001. On inference theories and code theories: corpus evidence for semantic schemas. *Text* 21, 437-465.
- SWAIN, MERRILL. 1995. Three functions of output in second language learning. COOK, GUY & BARBARA SEIDLHOFER (eds.). *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- SWAIN, MERRILL. 2005. The output hypothesis: theory and research. HINKEL, ELI (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers, 471-483.
- SWAIN, MERRILL & SHARON LAPKIN. 1995. Problems in output and the cognitive process they generate: a step toward language learning. *Applied Linguistics* 16, 371-391.
- SWALES, JOHN M. 1981. *Aspects of Article Introductions*. Birmingham, UK: University of Aston Language Studies Unit.
- SWALES, JOHN M. 1985. *Episodes in ESP: A Source and Reference Book on the Development of English for Science and Technology*. Oxford: Pergamon.
- SWALES, JOHN M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, JOHN M. 2004. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

- SWALES, JOHN M. & CHRISTINE FEAK. 1994. *Academic Writing for Graduate Students: A Course for Nonnative Speakers of English*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- SWALES, JOHN M. & CHRISTINE FEAK. 2009. *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- SWALES, JOHN M. & CHRISTINE FEAK. 2010. From text to task: putting research on abstracts to work RUIZ-GARRIDO, MIGUEL, JUAN PALMER-SILVEIRA & INMACULADA FORTANET-GÓMEZ (eds.). *Current Trends in English for Professional and Academic Purposes*. Amsterdam: Rodopi, 167–80.
- SWALES, JOHN M. & CHRISTINE FEAK. 2011. *Navigating Academia: Writing Supporting Genres*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- TAILLEFER, GAIL. 2008. Transformations, évolution: un regard sur la dynamique de notre métier. *Les Cahiers de l'APLIUT* 27: 2, 49-65.
- TAILLEFER, GAIL. 2009. ÉMILE en France: quelle offre? Quelles perspectives? *Les Après-midi de LAIRDIL* 15, 5-7.
- TAILLEFER, GAIL. 2013. CLIL in higher education: the (perfect?) crossroads of ESP and didactic reflection. *ASp* 63, 31-53.
- TANNEN, DEBORAH. 1993. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. TANNEN, DEBORAH (ed.). *Framing in Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 14-56.
- TARDY, CHRISTINE. 2009. *Building Genre Knowledge*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- TROUILLON, JEAN-LOUIS. 2010. *Approches de l'anglais de spécialité*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- TRUSCOTT, JOHN. 2007. The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing* 16, 255-272.
- UPTON, THOMAS & ULLA CONNOR. 2001. Using computerized corpus analysis to investigate the textlinguistic discourse moves of a genre. *English for Specific Purposes* 20, 313-329.
- VAN DER YEUGHT, MICHEL. 2014. Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité* 33: 1. <<http://apliut.revues.org/4153>>.
- VILLAMIL, OLGA, & MARÍA DE GUERRERO. 1998. Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics* 19, 491-514.
- VYGOTSKY, LEV. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- WENGER, ÉTIENNE. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



- WIDDOWSON, HENRY. 2004. *Text, Context, Pretext : Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, JESSICA. 2012. The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing* 21, 321-331.
- WINSOR, DOROTHY. 1996. *Writing Like an Engineer: A Rhetorical Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- YATES, JOANNE. 1989. *Control through Communication: The Rise of System in American Management*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- YOUNG, RICHARD. 1978. Paradigms and problems: needed research in rhetorical invention. COOPER, CHARLES R. & LEE ODELL (eds.). *Research on Composing: Points of Departure*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 29-48.