« Est-ce que c'est un cours de français ? »
Un regard impliqué sur les collaborations Nord-Sud

Thomas VERET
CLESTHIA, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Résumé : Si les coopérations scientifiques Nord-Sud ont fait l'objet d'une littérature abondante, rares sont les travaux qui portent sur des coopérations ayant pour thème principal l'écriture de la science, un aspect souvent secondaire dans le développement des capacités de production scientifique. À partir d'éléments ethnographiques recueillis à l'occasion d'un atelier d'écriture scientifique mené au Niger, je me propose dans ce texte de traiter cette expérience de manière réflexive, afin de saisir les enjeux spécifiques à une collaboration de ce type. La réflexion permettra d'identifier certaines ambiguïtés théoriques quant à la nature de ce qui est couramment appelé « écriture scientifique » et de cerner quels peuvent être les risques d'un tel flou définitionnel dans un contexte de coopération asymétrique.

Mots-clés : écriture scientifique ; coopération Nord-Sud ; réflexivité ; atelier

1 Introduction

Ce texte porte sur une expérience de « chercheur impliqué » (Lambert, 2009) qui a eu lieu avant que je commence ma thèse, en 2019. Elle m'a poussé à avancer sur la problématisation de mon travail de recherche, qui porte sur les enjeux relatifs à l'écriture scientifique pour la publication des chercheuses et des chercheurs africains dans les mondes éditoriaux scientifiques français. Ce travail prend en compte la dimension globalisée du monde académique actuel, dont témoignent des flux de personnes, de ressources, de données mais aussi de textes, de mots. En effet, c'est à l'écriture que je m'intéresse, à ses régimes de normativité, dans une perspective issue de la sociolinguistique de l'écrit (Blommaert, 2013, Lillis, 2013) et notamment des travaux de Blommaert sur le « déplacement » de textes d'une « économie de signes » à une autre (2010). Pour ce qui relève spécifiquement du monde académique, les travaux de Lillis et Curry (2010) ont ainsi démontré combien il était malaisé pour les chercheurs et chercheuses de la périphérie de publier en anglais dans les revues dites « centrales »,

confirmant en cela l'expérience de Canagarajah (2002), qui avait proposé le concept de « géopolitique de l'écriture académique » pour conceptualiser ces phénomènes. À travers le récit ethnographique d'un atelier d'écriture scientifique organisé dans le cadre d'une collaboration scientifique dite « Nord-Sud », soit entre la France et le Niger, nous explorerons la portée et les limites d'un tel concept. Au long de ce parcours de réflexion, nous passerons en revue différentes conceptions de l'écriture scientifique, afin de mieux saisir les enjeux sociolinguistiques de cette expérience ; nous proposerons enfin des pistes de réflexion au sujet de telles collaborations.

2 Une géopolitique de l'écriture académique ?

Proposée par Canagarajah (2002), la notion de « géopolitique de l'écriture académique » peut sembler un peu extrême dans sa formulation. Cette apparence résulte d'une compréhension de la géopolitique comme une science des États et des relations que les États entretiennent entre eux, proche de la géostratégie et donc de l'étude des conflits interétatiques. Or, on peut considérer plus simplement que le terme « géopolitique » renvoie à la dimension géographique de faits politiques, quelle que soit leur extension. Si Canagarajah ne définit pas vraiment ce qu'il entend par géopolitique de l'écriture académique – c'est là l'un des défauts de son ouvrage –, sa démonstration, dans son ensemble, apporte de nombreux éléments de compréhension. À cet égard, plusieurs points méritent d'être soulignés : tout d'abord, l'idée selon laquelle la production de savoir participe de la domination politique de certains groupes sociaux sur d'autres, dans la lignée des travaux d'Edward Saïd (1993), de Gayatri Spivak (1988) ou de Valentin-Yves Mudimbe (1994). Mais contrairement à ces grandes voix des études postcoloniales, le focus de Canagarajah est davantage un focus matérialiste : il ne s'agit plus de se pencher sur le réseau des textes qui construisent une image de l'altérité propice à la domination politique, mais de saisir les conditions matérielles de production du savoir, en partant notamment de son expérience en tant qu'enseignant-chercheur à l'université de Jaffna, au Sri Lanka. D'après lui, les conditions matérielles de production du savoir *s'alignent* sur des inégalités globales de grande ampleur, ce qui implique que nombre de chercheurs et de chercheuses ne disposent pas des ressources matérielles suffisantes pour produire un savoir validé par les revues scientifiques dites « internationales ».

Mais pourquoi s'agit-il d'un fait politique à proprement parler ? Pour Canagarajah (2002), qui reprend Foucault à de nombreuses reprises, savoir et pouvoir sont inextricablement liés. Dans le contexte des communautés académiques dites « périphériques », l'enjeu est d'autant plus grand que la production de connaissances peut avoir des conséquences sur la réduction ou le maintien des inégalités, mais aussi sur la distribution du pouvoir dans le monde globalisé. Canagarajah se focalise sur l'industrie de la publication académique et sur la centralité dont jouissent les revues occidentales, dont la position de force redouble la domination politique de l'Occident. Cette centralité se révèle dans des situations très concrètes : dans un passage en particulier, il décrit comment l'idéologie du *native speaker* joue en la faveur des chercheurs occidentaux et au détriment des chercheurs dits périphériques, quand bien même ils feraient un usage de l'anglais quotidien (2002 : 259). D'après l'auteur, ce biais permettrait à des chercheurs anglophones du centre (donc du Royaume-Uni, des États-Unis, du Canada)

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

de voyager dans le monde entier pour enseigner *leur* variété d'anglais, au détriment des variétés sri-lankaises de l'anglais : « Même s'ils n'ont pas de qualifications professionnelles, leur seul statut linguistique [de *native speaker*] en fait des enseignants » (*ibid.*).

Lors de ma première lecture, ce passage m'a fait littéralement sursauter, puisque c'était précisément la situation dans laquelle je m'étais trouvé lors d'un atelier d'écriture scientifique dispensé au Niger en 2019. Avant de décrire l'histoire de cet atelier, comment il est né, comment il a été accueilli par mes interlocuteurs sur place, précisons que la comparaison a ses limites, notamment parce que le français n'occupe pas la même place que l'anglais dans le monde académique globalisé, même si cela n'empêche pas des formes de domination internes à la sphère francophone. Renvoyons à ce sujet à Blanchet (2012, 2014), qui dans plusieurs textes décrit les rapports de force au sein du monde académique francophone, qui se structurent entre Nord et Sud. De même, mon point de vue doit beaucoup aux réflexions de Ouattara et de Ridde (2013) sur les partenariats scientifiques Nord-Sud, démontrant la persistance d'attributions proprement coloniales dans ces collaborations et la manière dont les déterminants socio-économiques entravent la participation des chercheurs et chercheuses africaines aux circuits de publication mondialisés.

3 Une collaboration Nord-Sud

Remontons à l'origine de cette collaboration. Tout commence en 2018 : lors d'un séminaire, je fais la connaissance de deux enseignants-chercheurs français dont l'un est membre d'un laboratoire de sciences sociales établi à Niamey au Niger ; l'autre collabore régulièrement avec le laboratoire, où il co-encadre un doctorant. Ces deux chercheurs, à la fin du séminaire, annoncent qu'ils cherchent un ou une étudiante qui soit volontaire pour animer un atelier d'écriture scientifique hébergé par ce laboratoire, à Niamey. D'après eux, un tel atelier permettrait d'améliorer les compétences à l'écrit d'étudiant · es de master et de doctorat nigérien · nes, qui auraient d'« énormes difficultés à l'écrit », désignées de manière globale comme une insuffisante « maîtrise de la langue ». Ce faible « niveau », un « déficit » même, participerait selon eux de l'enclavement des sciences sociales produites en Afrique subsaharienne, au Niger ou dans d'autres pays. L'atelier vise donc à y remédier.

En tant qu'apprenti sociolinguiste, cette caractérisation m'interpelle, notamment le focus sur la « maîtrise de la langue », qui me semble manquer de précision analytique. Cette « maîtrise de langue » implique une idée de l'écrit comme un outil neutre dont chacun pourrait s'emparer, mettant à l'arrière-plan la socialisation langagière des individus, mais aussi les rapports de pouvoir qui se déploient dans la manière dont les écrits sont reçus par ceux qui les évaluent. En tout cas, c'est un discours qui éveille chez moi une curiosité scientifique personnelle quant à la nature même dudit problème, dont je pressens qu'il est plus complexe que ce que me décrivent mes interlocuteurs, aussi familiers soient-ils de la situation. S'y ajoute un intérêt didactique quant aux moyens de s'approprier les ressources sémiotiques de l'écriture scientifique, qui me décide à me rapprocher des deux chercheurs pour manifester ma volonté de participer au projet.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Assez rapidement, le projet prend forme. Je sollicite et obtiens un financement de la part de mon institution de rattachement. Logistiquement, je m'organise aussi mois après mois. Nous définissons des dates ; le laboratoire nigérien, qui ne finance pas directement l'opération, accepte de me loger dans une chambre située dans l'un des bâtiments du laboratoire. Au cours de cette négociation, ce sont toujours mes interlocuteurs français – et un en particulier – qui font la liaison avec le laboratoire. Environ un an après notre première rencontre, je pars finalement pour Niamey. Par la suite, l'atelier se déroule sur un total de douze semaines réparties sur une période de cinq mois environ, à raison de quatre heures par semaine. Quant au public, l'atelier compte une trentaine de participants réguliers répartis en deux groupes, chacun ayant bénéficié d'un total de 48 heures de formation. La plupart sont des masterants ou ont terminé récemment leur master ; quelques uns sont inscrits en doctorat. En termes d'ancrage disciplinaire, la grande majorité travaillent en sciences humaines et sociales, notamment en socio-anthropologie.

En arrivant sur place, je me rends compte que ma position est assez floue pour certains membres du laboratoire, qui ne saisissent pas très bien la teneur de l'atelier que je souhaite dispenser. Mes interlocuteurs initiaux, des enseignants-chercheurs français, ne sont plus présents. Je me rends compte que l'atelier n'a pas nécessairement été souhaité par tous les membres du laboratoire, que la perspective qu'un étudiant français vienne assurer ce genre de mission n'a pas fait l'objet d'un consensus. Bien sûr, cela ne signifie pas qu'on vienne me mettre des bâtons dans les roues, bien au contraire. La collaboration avec les membres du laboratoire et avec son personnel a d'ailleurs été très fluide et efficace tout au long de mon séjour à Niamey. Mais lors de notre premier rendez-vous, je dois répondre à certaines questions qui semblent être demeurées en suspens durant toute la préparation de ce projet. Je me rends compte que la médiation assurée par mes premiers interlocuteurs n'a pas permis de lever certains doutes pour les enseignants-chercheurs du laboratoire qui m'accueille.

Après que je me suis présenté, et que j'ai présenté mon projet, la question m'est posée de manière frontale : « Est-ce que ce sont des cours de français que vous allez donner ? » La question reviendra d'ailleurs à plusieurs reprises, posée par d'autres interlocuteurs issus du laboratoire ou de l'extérieur. Au-delà de la nature de l'atelier en lui-même, de ce que je projetais de faire et de ce que j'ai réellement fait, la question est un nœud d'interrogations théoriques. Elle est révélatrice d'enjeux de formulation : que désigne-t-on par « cours de français » ou par « écriture scientifique » ? Elle révèle également des enjeux géopolitiques liés à la place du français comme langue d'enseignement et de recherche pour les étudiants et les chercheurs d'Afrique subsaharienne.

4 Quelle est la part de la langue dans l'écriture scientifique ?

Affinons cette question, d'un point de vue théorique d'abord, à partir de trois approches complémentaires de l'écriture scientifique et d'une question centrale : dans quelle mesure l'écriture scientifique est-elle relative à des compétences linguistiques ? La première approche provient du courant dit des « littéracies universitaires ». Dans une perspective didactique, ces travaux ont mis l'accent sur l'intérêt que pouvait présenter, pour l'apprentissage, une description fine des caractéristiques linguistiques

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

récurrentes dans les écrits scientifique. Souvent à partir de larges corpus informatisés, différents aspects ont été explorés comme le lexique et la phraséologie (Cavalla, 2015 ; Tutin, 2007) ou l'énonciation (Boch et Rinck, 2010)[1]. Ces aspects permettent d'éclairer le fonctionnement rhétorique des textes scientifiques, étant entendu qu'ils s'inscrivent dans une perspective argumentative. La dimension linguistique est ainsi mise en regard des dimensions discursive et épistémologique (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012 : 4). La compétence linguistique a donc son importance, mais elle doit être relativisée : comme le remarque Scheepers, l'apprentissage de l'écriture scientifique « suppose […] l'acquisition de compétences, de pratiques, d'attitudes, de savoirs, de savoir faire multiples et hétérogènes » (2015 : 209).

Cette conception résonne par ailleurs avec une manière de considérer l'écrit de recherche comme une « fabrique scientifique », une expression choisie par d'Elatiana Razafimandimbimanana (2014), qui insiste sur la dimension épistémologique de l'écriture. Anthropologues et sociologues ont contribué pour une grande part à ces réflexions, centrées par exemple sur les choix rhétoriques pour la restitution d'une enquête de terrain (Kilani, 1994) ou sur la place de la première personne du singulier et de son intérêt méthodologique (Olivier de Sardan, 2000). L'écriture et les choix qu'elle implique deviennent dans ces discours le lieu privilégié de la pensée et de la science, d'où une double dimension de l'écriture scientifique, à la fois cognitive et épistémologique.

Enfin, une troisième manière de penser l'écriture scientifique revient à la considérer comme une pratique. C'est la perspective des *Academic Literacies* en Grande-Bretagne, un courant étroitement connecté aux *New Literacy Studies*. Avec le terme de pratique, on considère l'écriture scientifique d'un point de vue social et culturel. C'est d'ailleurs tout l'intérêt du terme de littéracie que de considérer l'écriture comme une pratique sociale. L'écriture scientifique peut ainsi être comprise comme une « littéracie étendue », un concept qui désigne les « possibilités intellectuelles développées par l'usage heuristique de l'écrit » (Bautier, 2009 : 13) dans un rapport étroit à la construction d'un savoir « secondarisé ».

Ce bref tour d'horizon permet de donner une réponse théorique à la question posée par mon interlocuteur : non, un atelier d'écriture scientifique n'est pas seulement un cours de français, puisque la dimension linguistique sert la construction d'un discours où doit se lire une démarche scientifique, et que ce que l'on nomme « écriture scientifique » doit être considéré comme une pratique sociale et culturelle prise dans une variété de contextes académiques.

5 Pistes de réflexion

À la lumière de ces différentes approches, mon positionnement dans le cadre de cet atelier d'écriture scientifique soulève deux problèmes éventuels. Tout d'abord, si l'écriture scientifique relève d'une compétence élargie que l'on peut désigner sous les termes de « littéracie étendue », cette compétence reste en grande partie langagière et donc liée, dans une certaine mesure du moins, à la maîtrise de ressources linguistiques.

[1] L'ouvrage collectif dirigé par Tutin et Grossman (2014) témoigne de la richesse et de la diversité des aspects traités dans le cadre des littéracies universitaires.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Prudemment, je réponds donc à mon interlocuteur que l'atelier n'est pas un cours de français, mais que je reste à disposition des participant · es pour fournir des éclairages en termes orthographiques ou syntaxiques en cas de doute. Mais pourquoi faire preuve de prudence, pourquoi y a-t-il un tel risque idéologique ? En tant qu'apprenti sociolinguiste, j'ai bien conscience que le français n'est pas simplement une langue parmi d'autres au Niger, ou ailleurs en Afrique dite « francophone ». Au Niger, le français reste la langue officielle de l'État depuis son indépendance ; si à partir 1973 de nombreux dispositifs d'enseignement bilingue ont été expérimentés, misant sur l'intérêt d'inclure les langues dites « nationales » dans l'enseignement scolaire (haoussa, zarma, peul…), ils concernent uniquement le primaire, le secondaire comme le supérieur obligeant à l'usage du français comme médium principal. Il reste donc une langue dont la valeur symbolique est haute mais parfois controversée car héritée de la colonisation. Caractérisée comme cours de français, mon intervention avait toutes les chances de passer pour l'énième manifestation d'une posture néocoloniale, une posture en complet décalage avec les valeurs du laboratoire qui m'accueillait. Il était donc dans mon intérêt de minorer l'aspect linguistique de la formation. Quand bien même, le problème n'était pas totalement résolu : la dimension linguistique demeurait ; aussi me suis-je demandé à de nombreuses reprises si, en corrigeant les textes des participant · es, je n'étais pas un acteur de la domination linguistique qui s'exerce au détriment des variétés africaines du français. L'alternative était donc simple : si c'était un cours de français, alors j'étais un acteur de cette domination ; à l'inverse, éviter la dimension linguistique dans mon positionnement me permettait d'éviter cette caractérisation. Mais, s'il ne s'agissait pas d'un cours de français, de quoi s'agissait-il concrètement ?

Tournons-nous désormais vers cette deuxième question, qui rejoint la manière dont se combinent les différentes approches de l'écriture scientifique susmentionnées. Avant tout, le terme d'*atelier* était important, il permettait de garder l'idée d'une *pratique* de l'écriture scientifique, et d'évacuer ainsi l'idée d'un modèle d'enseignement basé sur une transmission verticale. Néanmoins, organiser un tel atelier pose une question plus épineuse encore : comment s'apprend l'écriture scientifique, comment en vient-on à maîtriser ce qu'on appelle « l'écrit de recherche » ? De fait, l'écriture scientifique n'est pas un contenu verbalisable ou institutionnalisable. Comme le dit Bautier : « Le développement des pratiques langagières cognitives et littéraciées relève […] davantage de l'intériorisation que de l'explicitation » (2009 : 16). Michel Dabène le souligne au sujet de la compétence scripturale : « L'entrée réussie dans l'univers langagier du scriptural suppose une véritable acculturation notamment en termes de décontextualisation des pratiques langagières vernaculaires » (1991 : 20). De ce point de vue, l'atelier était donc un défi. Pour le relever, j'ai cherché avant tout à susciter des démarches de correction et d'autocorrection chez les participants, mais aussi à expliciter certaines conventions souvent implicites, en travaillant par exemple différents genres de texte (introduction d'article de recherche ; résumé ; projet de thèse), la notion de genre permettant de mettre l'accent sur le caractère socialement situé des normes discursives décrites lors de l'atelier[2].

[2] Ces genres ne sont pas propres au contexte académique français ; l'article de recherche et sa structuration canonique se retrouvent dans une variété de contextes académiques à l'échelle internationale. La stabilisation générique de l'article est tributaire de la globalisation des échanges scientifiques et plus précisément de son accélération dans les dernières décennies. Stabilisés, ces genres n'en sont pas moins renégociés

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

À ce stade, j'aimerais tirer deux fils de réflexion de cette expérience. Tout d'abord, on peut voir à travers cette expérience comment l'écriture scientifique devient l'objet d'une collaboration Nord-Sud en dépit de certaines ambiguïtés définitionnelles. L'atelier prend alors forme autour d'une sorte d'insuffisance conceptuelle, propice à différentes projections, différentes représentations idéologiques, selon que l'on considère la dimension linguistique de l'écriture scientifique ou non. Ensuite, remarquons que ma présence sur place participe quoi qu'il en soit d'une asymétrie dans les collaborations scientifiques Nord-Sud, ce qui invite à revenir au concept de géopolitique de l'écriture académique : si le terme de géopolitique peut paraître un peu démesuré, les régimes de production du savoir scientifique restent structurés par des rapports de domination. Le projet tel qu'il se réalise implique en effet qu'il soit plus ou moins admis qu'un étudiant français qui n'ait pas commencé son doctorat puisse être invité à mener un atelier d'écriture scientifique à destination d'étudiant · es dont certain · es étaient plus avancé · es dans leur parcours. Ce genre de collaboration Nord-Sud ne se joue pas à armes égales : pour cause, la distribution inégale de moyens scientifiques permet l'établissement de nets rapports de domination. J'ai souhaité montrer combien l'écriture pouvait être un lieu de ces rapports de force, insoupçonné néanmoins parce qu'elle est le plus souvent conçue comme un outil de communication neutre, dépolitisé, simplement préhensible, une « compétence » de plus à acquérir.

Je rejoins donc ici les conclusions d'un article de Muchiri, Malamba, Myers et Ndoloi (1995), qui porte sur les contextes académiques kenyan, zaïrois et tanzanien. Les auteur · ices évoquent l'exportation dans ces pays des études dites de « composition », élaborées aux États-Unis dans le but de fournir aux étudiants de première année les ressources linguistiques (maîtrise de l'anglais standard) et discursives (choix rhétoriques, conventions socio-discursives) qui leur permettent de réussir leur cursus universitaire ; l'article montre que les pratiques d'écriture académique et la manière dont celles-ci sont appropriées par les étudiants restent étroitement liées à des contextes socio-culturels particuliers. Considérer ces *curricula* comme un savoir neutre et exportable revient à une certaine cécité quant aux spécificités des contextes académiques. À un niveau microsocial, j'ai souhaité montrer que l'organisation d'un atelier d'écriture scientifique au Niger par un chercheur du Nord pose des problèmes théoriques et pratiques qui s'actualisent en regard des inégalités structurelles du monde scientifique globalisé. Certes, l'écriture dispose d'un pouvoir émancipateur, certes l'écriture est une composante essentielle de la production du savoir scientifique, mais comme tout autre phénomène langagier, elle peut aussi être le lieu de rapports de domination. Pour tenter de les réduire au maximum, de telles collaborations internationales pourraient miser sur davantage de concertation préalable autour des besoins des participants et des objectifs de la formation. Elles devraient en outre donner lieu à des réflexions chez les différents partenaires sur la nature des savoirs transmis et sur les configurations sociales au sein desquelles ils sont mobilisés.

à l'échelle locale et parfois contestés. Le format de l'article de recherche n'est pas le seul moyen de rendre compte d'une recherche scientifique ; au Niger, le rapport de consultance occupe une place importante parmi les productions écrites des chercheurs, et ce d'autant plus que les contrats de consultance permettent en général de financer les recherches, du moins en sciences sociales.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Références bibliographiques

Bautier Élisabeth, 2009, « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 15 décembre 2009, n° 143-144, p. 11-26.

Blanchet Philippe, 2012, « Enjeux d'une diffusion francophone de la recherche » dans D. de Robillard et P. Blanchet (éds), *L'implication des langues dans l'élaboration et la publication des recherches scientifiques : l'exemple du français parmi d'autres langues*, Bruxelles, EME éditions, p. 13-24.

Blanchet Philippe, 2014, « Normes et variations : comment écrire en tant que chercheur cohérent avec ses convictions scientifiques et éthiques ? » dans E. Razafimandimbimanana et V. Castellotti (éds.), *Chercheur-e-s et écritures qualitatives de la recherche*, Bruxelles, EME éditions, p. 29-46.

Blommaert Jan, 2010, *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.

Blommaert Jan, 2013, « Writing as a sociolinguistic object », *Journal of Sociolinguistics*, vol.17, No.4, p.440-459.

Boch Françoise et Rinck Fanny, 2010, « Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 41, p. 5-14.

Canagarajah A. Suresh, 2002, *A Geopolitics of Academic Writing*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

Canut Cécile, 2010, « "À bas la francophonie !" De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale », *Langue française*, vol. 167, n° 3, p. 141-158.

Cavalla Cristelle, 2015, « Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE », *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, n° 72, p. 111-130.

Dabène Michel, 1991, « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, vol. 4, n° 1, p. 9-22.

Delcambre Isabelle et Lahanier-Reuter Dominique, 2012, « Littéracies universitaires : présentation », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 153-154, p. 3-19.

Kilani Mondher, 1994, « Du terrain au texte. Sur l'écriture de l'anthropologie », *Communications*, No.58, p.45-60.

Lambert Patricia, 2009, « (Dé)construction de clôtures identitaires dans un espace scolaire : un regard sociolinguistique impliqué », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 39, p. 43-56.

Lillis Theresa M., 2013, *The Sociolinguistics of Writing*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

Lillis Theresa M. et Curry Mary Jane, 2010, *Academic Writing in a Global Context : The politics and practices of publishing in English*, Abingdon, Routledge.

Muchiri Mary N., Mulamba Nshindi G., Myers Greg et Ndoloi Deoscorous B., 1995, « Importing Composition : Teaching and Researching Academic Writing beyond North America », *College Composition and Communication*, vol. 46, n° 2, p. 175-198.

Mudimbe Valentin Yves, 1994, *The Idea of Africa*, Bloomington et Indianapolis, Indiana University Press.

Olivier de Sardan Jean-Pierre, 2000, « Le "je" méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain », *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 3, p. 417-445.

Ouattara Fatoumata et Ridde Valéry, 2013, « Expériences connues, vécues… mais rarement écrites : à propos des relations de partenariat Nord-Sud », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 2, p. 231-246.

Razafimandimbimanana Elatiana, 2014, « L'écriture, une fabrique scientifique » dans E. Razafimandimbimanana et V. Castellotti (éds.), *Chercheur-e-s et écritures qualitatives de la recherche*, Fernelmont, EME, p. 47-85.

Said Edward W., 1993, *Culture and imperialism*, New York, Alfred A. Knopf.

Scheepers Caroline, 2015, « De la note de lecture à la formulation d'une problématique », *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, n° 72, p. 189-212.

Spivak Gayatri Chakravorty, 1988, « Can the Subaltern Speak ? » dans C. Nelson and L. Grossberg (éds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Londres, Macmillan.

Tutin Agnès, 2007, « Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 12, n° 2, p. 5-14.

Tutin Agnès et Grossmann Francis, 2014, *L'écrit scientifique du lexique au discours. Autour de Scientext*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284