

Du perfectionnement en langue française au développement de compétences langagières : le chemin vers la contextualisation

Marie-Christine Pollet

Université Libre de Bruxelles

Introduction

Ce numéro de Diptyque réunit les actes des journées d'études organisées les 9 et 10 décembre 2010 par le Centre de Méthodologie Universitaire de l'Université Libre de Bruxelles, journées intitulées : « **De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur : quelles compétences langagières ?** » et dont voici le texte de présentation :

« Du "perfectionnement en langue française" au "développement de compétences langagières", un long chemin a été parcouru, tant dans l'accompagnement des étudiants que dans la recherche en didactique du français.

En effet, la reconnaissance d'une nécessaire contextualisation disciplinaire, de l'intrication entre pratiques scripturales et construction des savoirs, d'un continuum dans les apprentissages en fonction de nouveaux supports et nouveaux besoins – bref, ce qui constitue le socle même du concept de « littéracie » - permet de reconsidérer la question de la maîtrise de la langue par les étudiants, en l'élargissant à des genres discursifs et des caractéristiques d'écriture spécifiques selon les domaines d'études et/ou professionnels.

Ces journées seront l'occasion d'envisager non seulement ce qui se fait sur le terrain mais aussi ce qui se construit au sein d'un champ de recherche désormais constitué ».

Et ces journées ont tenu leur pari : d'une part, faire le point sur un concept - celui des littéracies universitaires (voir surtout les contributions d'I. Delcambre et C. Donahue) – qui, en ouvrant les didacticiens du « français dans l'enseignement supérieur » à un champ de recherches portant sur un objet clairement identifié, leur permet de sortir du

« bricolage » auquel ils ont semblé être longtemps condamnés¹, d'autre part, partager des pratiques qui montrent la réelle prise en compte des évolutions de ces dernières années.

Ces journées ont réuni des chercheurs venus d'horizons divers, dont le point commun est d'avoir été les artisans de l'émergence de notre champ scientifique, mais aussi des enseignants « de terrain », comme on les appelle, la plupart des intervenants portant d'ailleurs les deux casquettes (ce qui n'est guère étonnant vu l'ancrage résolument didactique de l'événement).

2010 marquait le trentième anniversaire de la création du Centre de Méthodologie Universitaire et de Didactique du Français (CMU). C'était donc l'occasion de revenir sur son histoire, marquée par certaines (r)évolutions didactiques, et, à travers elle, sur l'évolution des conceptions des besoins en langue des étudiants et des pratiques qui en découlent, concomitamment à l'évolution des recherches dans le champ de la « didactique du français dans l'enseignement supérieur », qui se nourrit aujourd'hui du concept de « littéracies universitaires » (on y reviendra plus loin).

La mission du CMU consiste à aider les étudiants de première année à surmonter les obstacles en langue que leur réserve bien souvent l'enseignement supérieur. Autrefois dénommé « Centre de perfectionnement en langue française » - un titre qui en dit long sur la manière dont on concevait cette aide à l'époque, le CMU (dont l'appellation actuelle montre certes la distance prise avec l'approche normative des débuts, mais n'est pas, cependant, la plus heureuse) affiche clairement, à trente ans de sa création :

- sa volonté d'acculturer les étudiants aux discours universitaires par le biais d'interventions centrées sur le développement de compétences langagières **en contexte disciplinaire** ;
- et donc son optique de **formation** plutôt que de remédiation (ce qui est souvent le lot / l'objectif des cours de français dans le supérieur).

Dans ce texte, je retracerai brièvement l'évolution pédagogique et conceptuelle du CMU, dont l'expérience et les recherches ont sans doute contribué à faire émerger le « didactique du français dans l'enseignement supérieur » en champ à part entière.

J'essayerai ensuite de montrer que le concept de « littéracie universitaire » est arrivé à point nommé pour ancrer dans une dimension théorique adéquate l'orientation pragmatique issue de des recherches menées dans des disciplines connexes (la sociologie, essentiellement) mais aussi – il faut le reconnaître, et ce n'est pas un défaut – de l'expérience et du bon sens.

Au fil de ces deux premiers points, j'évoquerai déjà, pour l'un ou l'autre élément, les différentes contributions qui donnent corps à cet ouvrage.

Mais je présenterai celles-ci plus classiquement et plus systématiquement dans la troisième – et dernière – partie de mon exposé.

¹ On se souvient du titre de l'ouvrage - par ailleurs fondateur, à maints égards, de la thématique qui nous intéresse ici - de C. Fintz éd. (1998). *La didactique du français : bricolage ou rénovation ?*, Paris : L'Harmattan.

1. Une histoire et ... de l'histoire ...

Le titre de ce texte liminaire et l'intitulé des journées d'études, qui à eux seuls pourraient d'ailleurs résumer l'histoire du CMU, mettent le focus sur deux concepts très différents :

- celui de « maîtrise de la langue » sous-entendant une conception et un traitement normatifs des difficultés des étudiants
- celui de « compétences langagières » sous-entendant quant à lui une approche plus pragmatique de la question de la langue dans l'enseignement supérieur et des difficultés des étudiants en ce domaine, approche centrée sur les spécificités de l'utilisation du langage dans un contexte particulier : celui des études, mais aussi celui d'une discipline, plus particulièrement de savoirs disciplinaires, qui se construisent, se disent et se lisent selon des modes propres. Cette approche repose donc sur une nécessité de contextualisation, liée d'une part à l'environnement et à la finalité des études, d'autre part à la spécificité des modes de construction des savoirs, ces deux axes permettant de cerner plus ou moins finement les besoins en langue des étudiants.

Concepts différents, certes, mais pas forcément exclusifs l'un de l'autre ... Même si, dans certains environnements, l'approche pragmatique semble plus adéquate et didactiquement plus opératoire, les deux orientations ne sont en réalité pas incompatibles, et la perspective normative peut avoir son intérêt à certains moments du cursus ou dans certains types d'études, ... mais à certaines conditions toutefois. Deux contributions le montreront d'ailleurs (F. Boch, L. Buson et C. Blondel – M. Maréchal).

Cependant, même si, dans certains contextes, les deux approches continuent à co-exister, historiquement, dans le cadre de la réflexion sur les difficultés des étudiants et dans les pratiques, le concept « maîtrise de la langue » a longtemps prévalu.

En effet, c'est très souvent un discours récurrent « de lamentation » et la thèse du « handicap linguistique » qui ont amené les institutions à organiser des « remédiations » en langue pour les étudiants. Les questions suivantes méritent cependant d'être posées : que faut-il entendre par « maîtrise de la langue » lorsqu'on invoque son importance dans les études ? qu'est-ce qui fait défaut « en français » au point d'être un obstacle pour la compréhension de savoirs disciplinaires ?

La réponse n'est ni simple ni unique, et on peut en trouver quelques éléments dans l'évolution des enseignements centrés sur la maîtrise de la langue ou les compétences langagières, dont je résumerai ici les trois approches qui les caractérisent².

Une approche normative voire puriste, tout d'abord, fondée sur des constats de carences qui ont conduit à la confection d'exercices visant à la maîtrise du système linguistique et dont l'objectif est de développer des micro-habiletés. Mais, au-delà de la décontextualisation peu motivante de ce genre de pratiques, les sociologues ont suffisamment montré le caractère vain de ces « programmes compensatoires », l'impossibilité de greffer des codes standard chez des élèves

² J'ai eu l'occasion de décrire plus longuement, dans des publications précédentes, cette évolution (les motivations, les intérêts et les limites des différentes approches) : Pollet, 2001 – 2012 (à paraître).

déjà en difficulté (Forquin, 1990 – Bachmann, 1993), les résistances pratiques provoquées par le travail scolaire sur la langue (Lahire, 1993), et même la surestimation des difficultés lexicales, syntaxiques, qui en masquent d'autres, plus profondes, sur lesquelles il est beaucoup plus important de travailler, comme la compréhension des discours et du savoir (Bautier, 1998).

Mais, pour ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain, et parce que :

- les contraintes normatives des discours existent bel et bien
- on ne peut nier que certains étudiants connaissent des difficultés d'ordre linguistique au sens strict du terme, et que les enseignants réclament une intervention de ce type (voir la contribution de M. Maréchal)
- dans certains cursus, on ne peut fermer les yeux sur l'importance cruciale de la norme, lorsque celle-ci participe de la vie professionnelle future des étudiants,
- on peut réfléchir à d'autres pistes que celles du drill et de l'imposition d'une norme, et ainsi :
- amener les étudiants à prendre conscience du caractère social de la norme, la situer dans les enjeux de la communication
- montrer en quoi une orthographe grammaticale défailante, ou un mauvais usage de la ponctuation, peut entraver la communication d'un savoir disciplinaire, voire en détourner complètement le sens ... et les conséquences néfastes quant à l'évaluation de leurs productions, et de leur compréhension en général
- développer la conscience critique et métalinguistique des étudiants (voir la proposition de F. Rinck)
- en ce qui concerne l'orthographe et la grammaire : développer une posture réflexive des étudiants (voir la contribution de F. Boch, L. Buson, C. Blondel).

La reconnaissance des limites de la perspective normative a conduit à une conception techniciste de la maîtrise de la langue et de son enseignement dans le supérieur. C'est ainsi que les programmes centrés tout d'abord sur le perfectionnement de la langue se sont déplacés petit à petit vers les « méthodes de travail », prétendument transversales, investissant essentiellement tout ce qui relève de l'activité résumante (plans, résumés, synthèses, prises de notes ...). Mais ces pratiques souffrent elles aussi de décontextualisation, du moins lorsqu'elles ne s'accompagnent pas de la prise en compte des caractéristiques des discours sur lesquels elles portent ni de l'analyse de la demande impliquée par la tâche à effectuer. Le défaut principal de cette approche est de « substituer une logique de compétences techniques à une logique de savoir et de travail intellectuel » pour reprendre une fois encore les propos d'Elisabeth Bautier (1998 : 22).

La dernière approche, que le CMU privilégie, est d'ordre pragmatique : il s'agit de développer des compétences langagières en contexte disciplinaire, et en fonction de ce contexte. On élargit donc la conception du « français dans l'enseignement supérieur » à ses aspects discursif et cognitif. La « maîtrise de la langue » est envisagée sous l'angle des

pratiques langagières (lecture-écriture) en usage dans le milieu d'études et dans le champ disciplinaire, et liées aux modes de construction de ces savoirs disciplinaires.

C'est aiguillés par cette dimension pragmatique naturellement venue à eux que les didacticiens se sont ouverts aux expériences et champs de recherche des Composition Studies américaines et des Academic Literacies britanniques, qui, arrivés dans l'espace francophone, nous offrent un véritable cadre dans lequel inscrire nos propres réflexions, recherches et pratiques (voir les contributions d'I. Delcambre et C. Donahue).

2. L'émergence d'un concept : la « littéracie universitaire » ...

C'est donc dans le contexte de cette approche pragmatique que le concept de « littéracie universitaire » est venu à point nommé !

Sans (re)nier ses origines et ancrages ethnologiques, nous nous focaliserons sur ce que ce champ, désormais constitué en didactique du français, amène en ce qui concerne les pratiques de l'écrit à dans l'enseignement supérieur :

- prendre en compte, dans la question des productions d'écrits dans cet espace, la spécificité des disciplines et les rapports au savoir qu'elles génèrent
- considérer que c'est dans cet espace, celui de la « relation complexe entre écrit universitaire et les savoirs et savoir-faire disciplinaires » (Donahue, 2010 : 43-44) qu'il convient de situer nos interventions auprès des étudiants.

Il s'agit ainsi d'accompagner nos étudiants dans leur entrée en littéracie universitaire, ou plutôt dans leur entrée dans leur littéracie universitaire, selon les disciplines, selon les genres de discours qui y circulent et qui font l'objet d'épreuves, d'évaluations ou de certifications (voir les contributions de M. Crahay, C. Glorieux, C. Scheepers, F. Rinck, M. Maréchal)

Nous nous situons de la sorte dans une conception forte des compétences langagières à développer dans l'enseignement supérieur, qui nous amène à penser la question de la langue en terme de formation, et non plus de remédiation, à « envisager les liens entre écriture et savoirs dans une discipline, ainsi que le rôle épistémologique de cette dernière » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 : 15) car : « l'écrit et l'objet de l'écriture ne se séparent pas, et l'apprentissage d'un écrit disciplinaire aura besoin de se faire en lien avec un apprentissage de la discipline elle-même » (Donahue, 2010 : 57).

C'est en phase avec ce cadre théorique que j'expose des développements et des exemples précis dans des articles récents (Pollet, 2012).

Concrètement, à l'ULB mais aussi dans d'autres institutions, certains cours dédiés aux discours universitaires ou à l'écriture scientifique, sont carrément intégrés au cursus des étudiants, ou au moins « accrochés » officiellement, d'une manière ou d'une autre, à un cours faisant partie de la formation. C'est sans doute la solution idéale au regard de nos objectifs et de ce que nous savons en termes de recherche. Cependant, on peut y perdre de la visibilité en terme d'aide, les étudiants risquant d'y voir une contrainte

supplémentaire liée aux études sans percevoir l'aide qu'ils peuvent y trouver (voir les craintes et/ou réalités évoquées, à ce sujet, dans les contributions d'I. Delcambre et M. Crahay).

C'est sans doute là que réside tout l'enjeu : à la fois intégrer dans le programme un cours consacré à la littéracie universitaire – car il fait véritablement partie de la formation – et en montrer l'utilité et la transférabilité. Les quelques principes qui suivent peuvent aider à atteindre cet objectif.

Tout d'abord, la **contextualisation des cours**, pour une rencontre optimale entre les caractéristiques épistémologiques d'une discipline et un travail sur l'écrit. Cette contextualisation implique une collaboration étroite entre les linguistes et les collègues disciplinaires car ceux-ci permettent de « clarifier de l'intérieur les dimensions épistémologiques de l'écriture, les interactions entre l'écriture et les méthodes de recherche » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 : 15). Elle implique aussi une analyse fouillée des besoins et l'accès aux documents/supports authentiques indispensables à l'ancrage disciplinaire.

Ensuite, la **reconnaissance d'un apprentissage continué de la lecture-écriture** : c'est le credo-même du concept de littéracies qui est ici épinglé ... et qui seul permet de faire basculer la conception de l'enseignement de l'écrit à l'université de l'idée de remédiation vers celle de formation, à différents moments stratégiques du parcours de l'étudiant : apprentissages en continuum, donc, qui doivent être vus comme normaux vu le renouvellement régulier des environnements discursifs et, par conséquent, la fréquence des ruptures.

On insistera encore sur une **articulation équilibrée entre la théorie et la pratique** : si l'apport de certaines notions théoriques venant des Sciences du Langage et de l'Analyse du Discours en particulier sont indispensables (moyennant une transposition didactique adaptée au cursus des étudiants et au rapport au savoir exercé dans leur discipline), il convient cependant que ces notions servent avant tout à développer la conscience (meta-)linguistique des étudiants et soient constamment exemplifiées/montrées/éprouvées sur des supports relatifs à la discipline et sur des productions réalistes en regard de leurs études.

3. Présentation des contributions

Ce numéro s'ouvrira sur un article d'**Isabelle Delcambre**, très logiquement, car celui-ci est consacré à *l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur*. Retraçant l'histoire de l'émergence du concept dans le champ de la didactique à travers colloques et publications, Isabelle Delcambre en énonce les origines, les définitions et les enjeux (y compris ceux qui sont liés à l'orthographe du mot). Mais elle souligne surtout l'idée de continuum que la notion implique, entraînant du coup une double légitimation dans le contexte universitaire : celle d'un champ de recherche, mais aussi celle du traitement, au sein de l'université, des difficultés des étudiants.

Dans une deuxième contribution, **Isabelle Delcambre** et **Dominique Lahanier-Reuter**, s'appuyant sur des déclarations d'étudiants, poursuivront la réflexion liée à l'émergence des littéracies universitaires, davantage ciblée, cette fois, sur *les difficultés de l'écriture académique en Sciences Humaines et les perceptions de l'accompagnement* proposé / reçu en la matière. Prenant pourtant la précaution de distinguer écriture académique, écriture de formation à la recherche et écriture de recherche, elles montrent que les étudiants ne produisent pas de discours très organisés sur les genres de discours qu'ils ont à produire, ni sur leurs difficultés, et encore moins sur les aides reçues, ces dernières semblant peu identifiées par les étudiants ...

C'est **Marielle Crahay**, ensuite, qui s'interroge : *Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner ?* Par l'exemple d'un cours d'Analyse et Pratique du Discours Universitaire dispensé à l'Université de Louvain, elle montre que oui, indéniablement, mais au prix d'un énorme travail d'analyse des genres et des besoins et de constantes régulations. Mais cet article interpelle, aussi, les enseignants engagés que nous sommes car l'auteure y montre les réactions inattendues, voire les résistances, par rapport aux objectifs du cours par certains étudiants qui y verraient avant tout du « formatage intellectuel ».

Viennent ensuite trois articles consacrés à des genres de discours particuliers : ceux de **Fanny Rinck** (*les écrits de recherche*), **Carole Glorieux** (*les mémoires*) et **Caroline Scheepers** (*les travaux de fin d'études*).

Proposant une *formation universitaire à et par la littéracie*, **Fanny Rinck** envisage l'écriture à l'université comme objet et outil de formation, pouvant apporter des compétences à transférer dans le domaine professionnel ou plus largement dans une « société de la connaissance ». Dans cette perspective, l'écrit de recherche, par la dimension réflexive qu'il implique et par les différentes actualisations qu'il peut prendre, pourrait amener l'étudiant, se retrouvant alors en position de linguiste, à interroger la langue, réfléchir à la posture de qui écrit, à celle du sujet-lecteur. Bref, il s'agit de « former des lecteurs (ou des scripteurs-lecteurs de leurs propres écrits) attentifs à la matérialité de l'écrit et s'interrogeant sur ce qui est écrit et ce qu'on en lit ».

Carole Glorieux se penche quant à elle sur un genre particulier de mémoires dans la filière d'Information et Communication de l'Université de Bruxelles, les *mémoires d'application*. S'appuyant à la fois sur la littérature concernant les discours universitaires et sur les attentes que les autorités de la filière émettent quant à cette production, elle propose tout d'abord un organigramme permettant d'en cerner les caractéristiques énonciatives et de la distinguer d'autres genres proches (le mémoire académique et le mémoire professionnel). Elle analyse ensuite des déclarations d'étudiants, obtenues par questionnaires, pour faire émerger des représentations et confronter celles-ci aux exigences académiques. Ce travail minutieux, qui sera, dans la suite de la recherche, confronté à l'analyse d'un corpus de mémoires, permettra à son auteure de cerner les difficultés rencontrées par les étudiants, tant en ce qui concerne le genre lui-même que l'écriture, et de proposer des pistes d'accompagnement.

Autre genre, autre angle d'analyse : **Caroline Scheppers** nous livre les conclusions de son analyse de 20 Travaux de Fin d'Etudes (TFE) élaborés par de futurs instituteurs de l'enseignement primaire : pratiques langagières différenciées, logiques scripturales contrastées, postures hétérogènes ... Passant au crible la négociation de la situation de communication, l'élaboration des contenus, l'organisation des discours, l'utilisation des ressources linguistiques mais aussi des ressources para, péri ou non textuelles, elle met au jour une constellation idéal-typique impressionnante de TFE et de postures d'auteurs. Cet article permet de voir très concrètement comment une recherche-action, basée sur une analyse fine et minutieuse, permettant de cerner les spécificités discursives des TFE et d'identifier les tentatives scripturales effectives des étudiants, contribue à affiner un dispositif de formation.

Bien que ciblée, dans son titre, sur des genres propres à l'enseignement supérieur (*rapport en sciences de l'ingénieur, question de mathématiques*), la contribution de **Marielle Maréchal** privilégie le versant « amélioration de la maîtrise de la langue » dans l'aide que l'on peut apporter aux étudiants, mais en envisageant celle-ci dans un cadre académique. Et de fait, dans les projets que l'auteure nous présente, la contextualisation disciplinaire revêt certes de l'importance mais surtout pour donner un « contexte vraisemblable pour un travail sur la langue », celui-ci concernant l'orthographe, la ponctuation, le vocabulaire, les connecteurs logiques. Marielle Maréchal souligne toutefois l'intérêt de la collaboration avec les spécialistes des disciplines, qui non seulement suscitent la motivation des étudiants mais aussi offrent un « regard croisé sur des problématiques qui ne peuvent être dissociées en termes de contenu et de forme ».

Venons-en à des interventions pleinement assumées dans le domaine de la maîtrise de la langue, et plus particulièrement en grammaire et en orthographe. **Françoise Boch, Laurence Buson et Carole Blondel** nous offrent, après avoir dressé une typologie d'erreurs issue de l'analyse d'un corpus de productions écrites, la description d'une démarche pédagogique originale : celle de Maurice Laurent, qu'elles ont l'occasion d'adapter et expérimenter auprès des étudiants de première année. Selon elles, cette démarche, implicante et dynamique, peut restaurer une sécurité linguistique chez les étudiants, voire développer chez eux une posture réflexive, développant leur conscience grammaticale. Cette contribution nous donne à voir une alternative intéressante : travailler la langue sans imposer une norme, en développant la réflexion des étudiants.

Ce numéro se clôture, tout aussi logiquement qu'il avait commencé, par l'article de **Christiane Donahue**, qui ouvre la thématique aux perspectives états-uniennes, en ce qui concerne aussi bien la tradition que les pratiques et les limites voire les lacunes. L'auteure nous offre aussi une mise en regard des recherches et des pratiques – intéressante et très bien commentée – entre l'Europe et les Etats-Unis, bâtissant ainsi des ponts mais construisant aussi des questions de recherche qui sans aucun doute feront l'objet de belles collaborations futures.

4. Références bibliographiques

- BACHMANN, C. (1993). École et environnement : actualité de l'interactionnisme, in J.-F. Halté (éd.), *Interactions* (41-60), Metz : CASUM.
- BAUTIER, E. (1998). Pratiques langagières et démocratisation », in G. Legros, M.-C. Pollet, J.-M. Rosier (éds.), *Quels savoirs pour quelles valeurs ?* (16-17), Actes du 7^e colloque de la DFLM, Bruxelles : DFLM.
- DELCAMBRE, I., LAHANIER-REUTER, D. (2009). Ecrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines, in J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier, F. Thyron (éds.), *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, II (151-166), Paris : L'Harmattan.
- DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2010). Les littéraires universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18 (11-42) : L'appropriation des écrits universitaires (C. Blaser et M.-C. Pollet dirs.), Namur : P.U.N.
- DONAHUE, C. (2010). L'écrit universitaire et la disciplinarité. Perspectives états-uniennes. *Diptyque*, 18 (43-60) : L'appropriation des écrits universitaires (C. Blaser et M.-C. Pollet dirs.), Namur : P.U.N.
- FORQUIN, J.-C. (1990). La sociologie des inégalités de l'éducation : principaux résultats depuis 1965, et La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne, orientations, apports théoriques, évolution, in A. Coulon, J. Hassendorfer (éds.), *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*, Paris : INRP-L'Harmattan.
- FINTZ, C. éd. (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*, Paris : L'Harmattan.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : P.U. Lyon.
- POLLET, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'Université*, Bruxelles : De Boeck Université.
- POLLET, M.-C. (2012, à par.). Entrer en littéracie historique par le biais d'un roman pas comme les autres. *Scripta* 30 : Práticas de leitura e de escrita no ensino universitário e/ou na vida profissional. Les pratiques de lecture et d'écriture dans la formation universitaire et/ou dans la vie professionnelle, PUC Minas, Brésil.
- POLLET, M.-C. (2012, à par.). Écrire dans une discipline : quels choix pour quels objectifs ? L'exemple d'un cours en Histoire, in I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (éds.), *International studies on writing at university : comparisons and evolutions*, Colorado State University, Collection Perspectives on Writing Series.
- POLLET, M.-C. (2012, à par.). Du perfectionnement de la langue au développement de compétences scripturales en contexte disciplinaire, ou : de la remédiation à la formation des étudiants. Trente ans de pratiques et de questions, in C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams and A. Sinha (eds), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*, Greenville, SC : Parlor Press and the WAC Clearinghouse.