

Création d'une communauté de praticiennes et praticiens réflexifs sur la langue
Creating a Community of Reflective Language Practitioners

Ana Dias-Chiaruttini, Julie Fermen, Hourieh Marvi and Aurore Schoenecker

Volume 20, Number 3, 2023

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1109921ar>
DOI: <https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-02>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

CRIFPE

ISSN

1708-7570 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dias-Chiaruttini, A., Fermen, J., Marvi, H. & Schoenecker, A. (2023). Création d'une communauté de praticiennes et praticiens réflexifs sur la langue. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 20(3), 20–36.
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-02>

Article abstract

In France, we offer cross-disciplinary training in writing skills for all undergraduate students from all disciplines. The unique feature of this training is that it is asynchronous distance learning. The whole system is designed to build a community of language practitioners and improve academic writing skills. We propose to study the analysis of this system by shedding light on its structure, the style of communication developed during the courses, and a specific support format that involves the students in a shared reflection on the language and their own mastery of it.

© Ana Dias-Chiaruttini, Julie Fermen, Hourieh Marvi et Aurore Schoenecker, 2023



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



Création d'une communauté de praticiennes et praticiens réflexifs sur la langue

Creating a Community of Reflective Language Practitioners

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-02>

Ana DIAS-CHIARUTTINI^a ✉ Université Toulouse Jean-Jaurès, France

Julie FERMEN^b ✉ Université Côte d'Azur, France

Hourieh MARVI^b ✉ Université Côte d'Azur, France

Aurore SCHOENECKER^b ✉ Université Côte d'Azur, France

Mis en ligne : 19 octobre AAAA

Résumé

En France, nous proposons une formation transversale aux compétences écrites qui s'adresse à l'ensemble des étudiants et étudiantes de licence de toutes composantes disciplinaires. La singularité de cette formation est d'être à distance en asynchrone. L'ensemble du dispositif vise la construction d'une communauté de praticiennes et praticiens sur la langue et l'amélioration des compétences écrites universitaires. C'est l'analyse de ce dispositif que nous nous proposons d'étudier en éclairant sa structuration, le style de communication développé à travers les cours et un format d'étaillage spécifique qui implique les étudiants et étudiantes dans une réflexion partagée sur la langue et leur propre maîtrise de celle-ci.

Mots-clés

Dispositifs, communauté discursive, pratique réflexive, formation à distance, étaillage, compétences écrites universitaires

Abstract

In France, we offer cross-disciplinary training in writing skills for all undergraduate students from all disciplines. The unique feature of this training is that it is asynchronous distance learning. The whole system is designed to build a community of language practitioners and improve academic writing skills. We propose to study the analysis of this system by shedding light on its structure, the style of communication developed during the courses, and a specific support format that involves the students in a shared reflection on the language and their own mastery of it.

Keywords

Teaching devices, discursive community, reflective practitioners, distance learning, scaffolding, academic writing skills

(a) UMR EFTS. (b) LINE.



Introduction

Comment poursuivre, développer et rénover l'enseignement des compétences écrites en langue maternelle – le français – à l'université? C'est à cette question que nous nous confrontons dans cet article en nous appuyant sur une formation expérimentale menée en France et financée par l'Agence nationale pour la recherche (ANR-17-NCU-0015) dans le cadre du plan d'investissement avenir *Nouveaux cursus à l'université* (désormais NCU)¹. À l'université, la maîtrise des compétences écrites est ainsi devenue non seulement un enjeu transversal, mais aussi un enjeu de transformation de l'enseignement à ces compétences. Les étudiants et étudiantes qui arrivent en première année à l'université savent écrire, mais leur maîtrise est insuffisante pour poursuivre des études universitaires et répondre aux exigences d'une société où l'écrit s'impose partout et où les normes sont toujours distinctives sur le plan social et discriminantes sur le plan professionnel. Cette insuffisance repose autant sur des acquis relativement fragiles que nous évaluons en début d'année que sur la nécessité de s'approprier de nouveaux écrits universitaires. Pollet, en 2004, rappelle la complexité d'entrer dans le nouvel univers de communication que constitue l'université :

À entendre les enseignants, il s'agit de saisir des données pertinentes, de leur donner du sens et de la cohérence, et d'élaborer une formulation personnelle – écrite ou orale – correspondant à un certain contexte de communication. Cette compétence – rarement explicitée et encore plus rarement enseignée – suppose la maîtrise d'un grand nombre de processus lecturaux et scripturaux, mais surtout la capacité à les articuler. Reconnaissons que cela ne va pas de soi pour un étudiant au sortir du secondaire. (p. 82)

Ainsi, nous rejoignons les travaux en littérature universitaire en nous inscrivant particulièrement dans l'approche de Scheepers (2022), considérant qu'il est aussi important de former à l'écrit que par l'écrit.

Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons à la formation mise en œuvre à l'Université Côte d'Azur. Elle concerne les trois premières années du cursus universitaire appelé licence (licence 1, licence 2, licence 3). Contrairement aux autres universités françaises qui participent au projet, le choix s'est porté sur un dispositif entièrement en ligne. Il répond au projet de cette université de concevoir un ensemble de formations transversales (compétences numériques, compétences écrites en français universitaire, compétences en langue étrangère et compétences à l'orientation professionnelle) identiques pour toutes les personnes inscrites en licence. Dans le prochain projet quinquennal de l'Université, ces compétences seront de plus en plus adaptées au niveau des étudiantes et étudiants, qui auront par conséquent des parcours différenciés.

Dans un premier temps, nous présenterons le cadre de la recherche qui a permis la création du dispositif de formation, puis nous exposerons la construction des données et notre cadre théorique pour caractériser ce que nous désignons par *communauté de praticiennes et praticiens réflexifs sur la langue*. Enfin, nous présenterons une analyse des échanges produits dans le cadre de la formation, qui nous permet d'avancer l'hypothèse de la construction d'une *communauté de praticiennes et praticiens réflexifs sur la langue* à travers ce dispositif, ce qui pour nous constitue une condition de réussite de la formation et de l'implication des étudiants et étudiantes dans les modules.

1. Un site réunit l'ensemble des productions de cette recherche : les ressources ainsi que les outils d'évaluation et la certification. Toutefois, chaque université conçoit librement sa formation : <https://ecriplus.fr>

Création d'un dispositif de formation universitaire

Avant la conception du module de formation, une grande enquête sur les erreurs des étudiants et étudiantes a été réalisée dans le cadre de la recherche ANR-NCU écri+. Ce recueil a porté sur plus de 6 000 copies d'étudiantes et étudiants inscrits au sein des universités françaises dans des disciplines différentes. Puis, une seconde enquête a porté sur les méthodes déclarées par ceux-ci pour résoudre les problèmes de langue repérés initialement (désormais « questionnaire méthodes »). Nous avons reçu 1 500 questionnaires remplis comportant chacun 20 problèmes de langue à résoudre en explicitant les processus (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2023). La première étude du premier corpus (Boch *et al.*, 2020) a donné lieu à une double approche compréhensive de la maîtrise de l'écrit des étudiants et étudiantes du premier et du deuxième cycle de l'université française :

- (1) dans une perspective didactique, identifier les objets linguistiques qui semblent les plus résistants en termes d'acquisition de l'écrit à un niveau avancé et productifs en termes de leviers de développement des compétences rédactionnelles d'un public étudiant;
- (2) dans une perspective variationniste, mieux cerner et questionner les normes qui régissent notre regard d'enseignant-correcteur, en prenant en compte différentes descriptions de ces dysfonctionnements : en premier lieu, celles (parfois lapidaires, parfois plus étoffées) indiquées par les enseignants-déposants, et dans un second temps, celles proposées par des ouvrages de grammaire et/ou des travaux de linguistique. (p. 2)

C'est ainsi qu'une première catégorisation (orthographe : ponctuation, lexique, syntaxe, cohérence, citation) a été effectuée pour décrire chaque type de dysfonctionnement. *Dysfonctionnement* (au sens de Reuter, 2005) nous semble plus pertinent qu'*erreur* dans la mesure où ce dernier terme renverrait à la norme alors que nous nous situons dans une approche variationniste. De plus, sur le plan didactique, le terme « dysfonctionnement » invite à penser la façon dont le sujet traite le fonctionnement de la langue, celle dont il se l'approprie, alors que le terme « erreur » pose une sanction sur le produit fini. Le premier état des lieux permet de déterminer l'imbrication des dysfonctionnements et il éclaire également les dysfonctionnements des accords qui relèvent davantage de processus automatiques d'écriture au long cours que de réelles difficultés ou encore de méconnaissances : l'oubli de la majuscule au nom propre pose souci, pourtant lors du « questionnaire méthodes » adressé aux étudiantes et étudiants concernant la façon dont ils traitent un problème de langue, ils déclarent qu'il faut mettre une majuscule aux noms propres. Les accords au sein des groupes nominaux « d'une façons » et « la discussions » révèlent une grande « inattention » pendant l'activité même d'écriture. Il n'y a pourtant aucun distracteur (Bonin et Fayol, 1996). Il peut s'agir d'une surcharge cognitive qui concentre l'activité davantage sur le propos et moins sur la forme de ce qui est écrit. Nous savons que pendant l'activité d'écriture, le sujet effectue différentes tâches mentales. Ces auteurs (p. 9) rappellent un certain nombre de travaux soulignant la complexité des tâches qui s'articulent : l'impact des connaissances préalables du domaine (Brown *et al.*, 1988), la familiarité du destinataire (Piolat, 1983) et du type de texte (Adam, 2017), voire à l'oral et au cours des interactions de l'activité respiratoire et de l'état émotionnel de la personne qui rédige (Foulin, 1993; Grosjean *et al.*, 1979; Rochester, 1973). Les écrits étudiants relèvent davantage des « *spontaneous narratives* » (Garrett, 1975), dont nous savons que certaines représentations mentales à un moment t ne sont plus valables à un moment $t + 1$. Ainsi, l'énoncé « la discussions » révèle un fonctionnement de la gestion des tâches mentales nécessaires que les étudiants et étudiantes en situation d'écriture spontanée ne réalisent pas; la mémoire de travail surchargée ne traite pas cette tâche cognitive. Cela montre aussi qu'ils mobilisent peu l'activité de

relecture ou que celle-ci ne leur permet pas de s'attacher à ce type de relecture qui concentrerait l'attention sur les traitements orthographiques et syntaxiques, de même que nous savons que pour mieux traiter ces tâches, il faudrait planifier l'écrit avant de commencer à l'écrire (Bonin et Fayol, 1996, p. 11). Les étudiantes et étudiants sont convaincus de cette nécessité et pensent effectuer des phases d'anticipation, de relecture et de réécriture, mais ils déclarent aussi y accorder peu de temps et bien souvent ne pas avoir le temps de le faire. À cela s'ajoutent des constructions de phrase qui relèvent davantage de la norme orale que des attendus dans un écrit universitaire. Ceci nous amène à penser que les attendus des écrits universitaires ou des genres ne sont pas suffisamment compris, même si les étudiants et étudiantes appliquent certains plans donnés en cours et/ou mobilisent un certain champ lexical également travaillé en cours. Ces dysfonctionnements montrent une approximation de la compréhension et de la maîtrise des attendus et des savoirs qui relèvent des disciplines universitaires. Nous relevons enfin des imprécisions lexicales et des confusions que l'on peut interpréter comme relevant de l'homophonie ou de la paronymie : « plutôt qu'une autre, mais si les autres façons » : « mais si » à la place de « même si », par exemple. Ces dysfonctionnements nous semblent confirmer notre hypothèse d'approximation des attendus rédactionnels qui caractérisent chaque champ disciplinaire (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2023).

Le tableau 1 illustre par un exemple chacune des catégories.

Tableau 1

Exemple des dysfonctionnements relevés pour chaque catégorie étudiée

Extrait jugé problématique	Macro-catégorie(s) cochée(s)	Analyse proposée	Niveau d'étude (ex. licence 1, master 2, etc.), contexte
Il s'agit sûrement des recommandations de l'académie, chose que l'on peut encore se rendre compte à l'heure actuelle où l'Académie recommande de parler le français d'une façons plutôt qu'une autre, mais si les autres façons de parler sont « tolérées »	Orthographe Lexique Syntaxe/ construction des phrases	Orthographe : la minuscule au lieu de la majuscule dans un nom propre (« académie » au lieu de « Académie ») Orthographe erronée de la locution/ pluriel erroné du nom (« d'une façons » au lieu de « d'une façon ») « se rendre compte » + COD « même si » confondu avec « mais si »	Science du langage, licence 3 Cours d'histoire de la langue, question d'analyse d'un texte
Les guerres civiles que connut la République de – 43 à – 31 jusqu'à la bataille d'Actium, mire en avant comme homme politique de première importance Octave qui a triomphé contre Marc Antoine à Actium	Orthographe Ponctuation	Orthographe : accord erroné sujet-verbe passé simple (« mettre » / « mettre en avant ») (forme erronée au lieu de P6) (« mire » au lieu de « mirent » : homophonie/homonymie) Ponctuation : virgule manquante avant la proposition/ subordonnée relative en incise OU virgule erronée entre le sujet et le verbe	L1-L2 histoire
Epidame a demandé de l'aide à Corcyre. N'ayant pas répondu, une autre cité grecque a répondu en envoyant des troupes ainsi que des colons, c'est la cité de Corinthe	Orthographe Syntaxe/ construction des phrases	Terminaison erronée du participe passé/ accord en genre alors qu'il n'y a pas de COD le précédant (auxiliaire « avoir ») (« répondre ») (« répondu » au lieu de « répondu ») (homophonie/ homonymie) Coréférence erronée du participe passé composé en apposition (se réfère au complément/COI de la phrase précédente)	L1-L2 histoire

La collecte de ces 4 245 dysfonctionnements a donné lieu à de nouvelles analyses dans le cadre de cette recherche pour estimer cette fois la difficulté linguistique et scripturale de chaque élément relevé, sa place dans les enseignements scolaires et aussi la régularité de ce dysfonctionnement. Cela a permis d'élaborer un référentiel de compétences sur les domaines (mot, phrase, texte et discours) regroupant 327 catégories de notions étudiées et testées (items) et de constituer une grille de 8 niveaux attestant de la difficulté des éléments langagiers et scripturaux, mais aussi des compétences maîtrisées (De Vogué, 2023). Cela a été mis en œuvre à travers un bêtest qui permet de classer les dysfonctionnements selon une échelle contribuant à la conception d'une certification en cours d'élaboration et validée par 28 universités partenaires en France.

Dans le cadre, par exemple, du domaine « mot », les lettres muettes ont permis de relever les éléments suivants correspondant à des dysfonctionnements régulièrement rapportés dans les écrits étudiants. Ils sont classés (tableau 2) en 6 niveaux sur les 8 niveaux existants.

Tableau 2

Extrait du référentiel de compétences rédactionnelles à l'université. Catégorie : Mots – Lettres muettes

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Voyelles des digrammes et trigrammes – Niveau A (terme connu)	Voyelles des digrammes et trigrammes – Niveau B				
Consonnes en fin d'adjectifs, noms – Niveau A (termes courants)	Consonnes en fin d'adjectifs, noms – Niveau B (termes soutenus)	Consonnes exceptionnelles en fin de base verbale – Niveau A	Digrammes et consonnes muettes dans suffixes	Consonnes exceptionnelles en fin de base verbale – Niveau B	
E après voyelles – Niveau A	E muet après consonne en fin d'adjectifs et noms	Confusion orthographique avec anglais sur les e	E après voyelles – Niveau B		
Mots singuliers en eux – Niveau A	Mots singuliers avec s, z, x final	Mots singuliers en eux – Niveau B			
E dans les mots en ment – Niveau A		E dans les mots en ment – Niveau B	E muet en fin d'infinitif M-		
Orthographe des mots lexicaux très inconsistants courants	Homonymes non motivés	Consonnes latentes non motivées	Confusion orthographique avec anglais sur pbs de prononciation		Orthographe des mots lexicaux très inconsistants spécialisés

Cette réflexion sur la compréhension et la classification des dysfonctionnements nous a amenées à élaborer une formation transversale qui concerne tous les étudiants et étudiantes de licence de toutes les disciplines (soit les trois premières années de l'université française, comme nous l'indiquons *supra*). Nous avons construit des outils (exercices, ressources, capsules de méthodes, cours...) qui permettent de travailler de façon progressive sur les trois premières années de l'université les différentes difficultés relevées. Les cours s'organisent par année de la façon illustrée au tableau 3.

Tableau 3

Organisation de la formation sur les trois niveaux de licence

Licence 1	Licence 2	Licence 3
Orthographe lexicale	Conjugaisons et homophones	Orthographe des conjugaisons
Lexique pour l'expression	Construction de phrases	Reprises, citations et discours
Orthographe grammaticale	Ponctuation	Progression et connecteurs

Tous les étudiants et étudiantes passent des tests de positionnement en début d'année et sont ensuite orientés vers les compétences qui sont travaillées chaque année. Ceux qui valident l'ensemble des compétences attendues peuvent préparer la certification écrit² à travers des modules en ligne sur le site d'écrit+ qui est accessible à toutes les universités partenaires.

La conception des cours repose sur trois grands principes didactiques décrits ci-dessous, que toute l'équipe d'enseignantes³ partage et qui résultent de notre réflexion commune sur les dysfonctionnements observés.

1. Adéquation du dispositif avec les difficultés réelles des étudiants et étudiantes

En effet, toutes les ressources, les cours, les exercices... sont construits à partir du corpus des dysfonctionnements recueillis dans la première phase de la recherche, évoquée *supra*. Ils sont complétés par des tests de positionnement qui sont proposés à chaque début d'année dans toutes les universités du projet. Ainsi, nous travaillons sur des exemples authentiques et non sur des erreurs fantasmées ou imaginées, ou encore sur des compétences qui seraient jugées importantes par les enseignants et enseignantes. Nous n'abordons que des problèmes concrets à résoudre et il s'agit d'apporter aux étudiantes et étudiants tous les éléments requis pour qu'ils se souviennent ou intègrent de nouveaux gestes d'écriture, des automatismes qui rectifient des dysfonctionnements fréquents.

2. Méthodes de résolution de problèmes

Conjointement, les cours n'évoquent pas, surtout pas, dirions-nous, des « règles grammaticales ». Il ne s'agit pas de réviser et d'appliquer des règles et leurs exceptions, tel que l'enseignement de la grammaire le fait en France et tel qu'il s'est renforcé ces six dernières années⁴. Nous pensons en effet que cet enseignement applicationniste (qui découle des programmes transformés par décrets et du livre du ministère *La grammaire du français*) est en partie responsable de la faiblesse des compétences des étudiantes et étudiants français. Nous souhaitons réactiver le déjà-là, que ce


- écrit+ est certes une communauté de chercheuses et chercheurs regroupés autour d'un projet de recherche du même nom, mais c'est également une plateforme que ceux-ci ont développée avec des ingénieures et ingénieurs associés au projet qui permet d'évaluer, de certifier et de partager les ressources construites.
- Celles-ci sont volontaires pour participer aux projets et ne sont pas autrices de cette réflexion. Elles sont toutes titulaires à l'Université en Lettres modernes et anciennes. Ce sont les enseignantes de l'Université Côte d'Azur, elles sont associées au projet et peuvent échanger avec les autres enseignantes et enseignants des universités intervenant dans les formations qui se développent dans le cadre de ce projet.
- L'enseignement de la grammaire a fait l'objet d'une réforme ces six dernières années excluant tous les acquis de la recherche en didactique et promouvant une grammaire terminologique exclusivement qui a été formalisée dans un ouvrage, *La grammaire du français – Terminologie grammaticale* (Monneret et Poli, 2020). Ce texte n'est pas officiel, il ne constitue pas des recommandations officielles qui auraient fait l'objet d'un vote au parlement; il est issu du ministère qui influence fortement sa politique et ses attentes du « terrain ». Pierre Sève (2020), chercheur et formateur d'enseignant, propose une analyse de ce texte et de son positionnement.

savoir soit pertinent ou au contraire aléatoire, voire erroné, pour le renforcer ou le déconstruire et reconstruire un processus de traitement de la langue qui soit correct. Ainsi, lors de l'enquête menée sur les méthodes déclarées des processus mobilisés pour résoudre un problème de langue (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2023) une étudiante déclare : « Dans le cas de l'accord avec le participe passé on accorde avec le sujet c'est le verbe *être* et on accorde avec le sujet quand on a *avoir* s'il y a un COD devant. » Nous voyons à travers cette déclaration comment des bribes de règles apprises par cœur sans jamais réellement être comprises se transforment au gré des années, et comme le dit l'étudiante : « Ça marche souvent, mais parfois il y a des exceptions. » Dans ce cas précis, il n'y a pas d'exceptions! Les cours visent à se remémorer, à compléter les savoirs incomplets et parfois même à expliciter des incompréhensions. Ils aident les étudiants et étudiantes à repérer aussi ce qui leur pose des difficultés. Ainsi, une autre étudiante écrit, cette fois à l'enseignante, dans le cadre du forum :

Un seul point me pose encore problème, ce sont les accords du participe passé à travers les verbes pronominaux « elles se sont parlé », « les paroles qu'ils se sont dites ».

J'ai du mal à comprendre la différence, même en relisant mon cours et en refaisant les exercices. Si vous avez une astuce ou des cours en plus, je suis preneuse.


Cette demande est particulièrement intéressante parce que l'étudiante évoque l'accord avec les verbes pronominaux, qui posent de grandes difficultés, sans s'attacher à la définition même du verbe pronominal et de ce qu'il peut exprimer. « Elles se sont parlé » : chacune a parlé à l'autre, par conséquent elles ne se sont pas « parlées », l'action réalisée est faite par le sujet, mais pas sur le sujet. Parler est un verbe occasionnellement pronominal (parler – se parler), mais il est aussi un verbe à la fois intransitif et transitif indirect « j'ai parlé à sa sœur / je lui ai parlé », ce qui le rend invariable. L'exemple « Les paroles qu'ils se sont dites étaient blessantes » signifie : « Ils se sont dit des paroles blessantes les uns aux autres. » Les paroles ont été dites, ils se les sont dites. L'accord se fait avec le COD dans le cadre de l'accord du verbe pronominal, alors que nous avons l'auxiliaire « être », ce qui peut sembler en tension avec la règle apprise à l'école. Cela crée de nombreuses confusions. La distinction souvent avancée entre pronom réciproque et pronom réfléchi ne vient qu'accroître la difficulté des étudiants et étudiantes. Le problème résulte des effets des règles scolaires incomplètes qui ne permettent pas d'avoir une compréhension du phénomène langagier et rendent parfois la manipulation hasardeuse. L'accord du participe passé des verbes occasionnellement pronominaux n'est pas une exception à la règle des accords du participe passé, il révèle un enseignement parcellaire puisque dans certaines constructions du verbe pronominalisé, l'auxiliaire « être » a le sens de l'auxiliaire « avoir »; elles se sont parlé : chacune a parlé à l'autre. L'accord a un sens, et il dit quelque chose du sujet qui fait ou qui subit quelque chose. La décomposition de ces règles partiellement enseignées, partiellement apprises ou partiellement retenues permet de s'attacher aux phénomènes langagiers et de comprendre la notion même d'accord. Cela permet aussi de déconstruire avec les étudiantes et étudiants l'idée que parfois il n'y a pas d'astuces, mais qu'il faut comprendre ce qui est exprimé et/ou ce qu'ils veulent exprimer. Il s'agit par conséquent de conscientiser les savoirs et les savoir-faire en éclairant aussi plusieurs méthodes pour traiter un problème de langue (Quanquin et Foucher, 2017). Par exemple, dans le cadre de l'accord du verbe avec le sujet, il faut trouver le nom noyau. Les ressources construites proposent deux façons de réfléchir pour traiter le problème qui relèvent de la manipulation syntaxique : le nom noyau peut être retrouvé à travers l'expression « c'est... qui... » ou encore en éliminant les expansions du nom noyau, tout ce qui le complète, comme le montrent les figure 1a et 1b, qui représentent les feedbacks qui apparaissent en ligne et qui sont animés et commentés.

a) 

Trouver l'élément avec lequel accorder
Identifier le **nom noyau** en reformulant
→ "C'est... qui..."
→ Eliminer les expansions
Accorder avec ce nom noyau

"ce sont **les institutions** (en charge de l'école) qui s'attachent à redéfinir"
→ **nom noyau : institutions** = féminin pluriel
→ expansion : en charge de l'école

Depuis quelques années, **les institutions** en charge de l'école **s'attache_**
à redéfinir le rôle des parents dans les conseils de classe.

b) 

Trouver l'élément avec lequel accorder
Identifier le **nom noyau** en reformulant
→ "C'est... qui..."
→ Eliminer les expansions
Accorder avec ce nom noyau

Depuis quelques années, **les institutions** en charge de l'école **s'attachent**
à redéfinir le rôle des parents dans les conseils de classe.

Figure 1

Exemple de médiation des difficultés repérées

Dans la figure 1a, les mots surlignés et la flèche sont des éléments qui apparaissent pendant le commentaire oral explicatif de la réflexion à mener. La figure 1b reprend les éléments à retenir en proposant la bonne solution. Les mots importants qui sont l'objet de la réflexion sont en couleur afin d'aider l'étudiant à visualiser.

La recherche de cette diversité permet aux étudiants et étudiantes de réfléchir sans s'attacher uniquement à rappeler et appliquer une règle. Nous visons des activités de manipulation de la langue pour développer une conscience de son fonctionnement. Bulea Bronckart (2022, p. 6) rappelle que « les manipulations [sont] considérées comme des "outils" puissants (chez Chartrand) ou comme des "opérations" (chez Pellat) à même de favoriser la compréhension du système par les élèves ».

Enfin, nous évitons au maximum l'emploi de la métalangue pour ne pas placer les étudiants et étudiantes dans des situations scolaires de l'enseignement de la grammaire et nous tentons davantage de développer la réflexivité et d'expliquer le plus simplement possible le fonctionnement de ces phénomènes de langue, de texte et de discours. Ce ne sont pas des cours de remédiation ni de révision, mais de développement de compétences écrites⁵ à l'université.

5. L'université Côte d'Azur est engagée dans une démarche IdEx (Initiative d'excellence) pour devenir un grand établissement, ce qui lui procurerait beaucoup d'autonomie. Dans cette perspective, la gouvernance actuelle a décidé de tenter de mettre en œuvre une approche par compétences dans toutes les formations. Seules finalement les formations transversales s'organisent en compétences. Par ailleurs, le projet écri+ a fait le choix de travailler un référentiel de compétences scripturales et communicationnelles. Ainsi, nous nous retrouvons dans l'approche de Tardif (2006, p. 22) : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

3. Compétence écrite dans sa complexité et toutes ses dimensions

Le dernier principe concerne la représentation de l'écrit. Bien que certaines notions portent sur des éléments isolés dans une phrase ou un texte, nous sommes attentives aux processus de compréhension du phénomène, d'une réflexion pendant la rédaction et des réflexes de relecture et de réécriture. Il est en effet important que les éléments travaillés soient remis en contexte et dans un processus qui englobe toute l'activité scripturale. Les exercices proposés et les cours visent par conséquent à anticiper l'écriture, à revenir sur ce qui est écrit, à s'interroger, à douter et à trouver la solution grâce aux réflexions que nous proposons sur la langue, le texte et le discours. Nous y revenons *infra* dans la dernière partie de cet article.

Corpus et cadre d'analyse

Ces principes didactiques reposent sur une conception de l'enseignement de l'écrit qui met en valeur la réflexivité sur la langue, mais aussi sur le texte et sur le discours. Nous nous inscrivons dans la lignée des travaux de Jaffré (1999) et de Balslev *et al.* (2005) en défendant des situations problèmes et le raisonnement analogique et en nous interrogeant sur la valeur des outils métalinguistiques :

Les études menées conjointement dans plusieurs classes tendent en tout cas à prouver que le raisonnement analogique est efficace là où d'autres opérations métalinguistiques (règles, métalangue) restent très aléatoires. [...] L'usage du métalangage n'est pas non plus la panacée. Des mots tels que « infinitif » par exemple, s'ils doivent sans aucun doute faire partie du bagage linguistique des enfants, ne deviennent des outils efficaces que si les opérations métalinguistiques qu'ils subsument sont maîtrisées. (Jaffré 1999, p. 115)

À travers cette formation universitaire, nous voulons former des scriptrices et scripteurs réflexifs avant, pendant et après l'activité de rédaction. Cette réflexivité repose sur un rapport à la langue et à l'écrit que nous tentons de construire à travers le dispositif de formation lui-même. Nous visons la création d'une communauté de praticiens réflexifs sur la langue. Cela signifie que nous nous appuyons sur trois notions, que nous articulons de façon systémique, qui définissent les moyens de former des étudiants et étudiantes aux compétences écrites à l'université : manipulation de la langue; communauté de pratiques; pratique réflexive.

Tout d'abord, notre formation vise des activités de manipulation de la langue au sens de Chartrand (2010) et de Bulea Bronckart (2022). La manipulation renvoie à différents aspects de « modalités de manier des objets linguistiques hétérogènes », des techniques spécifiques concernant notamment la syntaxe, qui peuvent s'appliquer à d'autres domaines, « morphologique, orthographique, sémantique ou textuel » (Bulea Bronckart, 2022, p. 3). Nous nous plaçons ainsi dans la double perspective évoquée par cette autrice (p. 3) :

- une perspective d'articulation entre langue et usage de la langue, ou entre langue et textualité. Cette articulation concerne la très large palette d'interactions possibles entre les composantes du fonctionnement de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) et la textualité (activités de lecture et écriture de textes, modalités écrite, orale ou mixte, généricité textuelle, littératures, usages sociaux spécifiques des textes, etc., cf. Bulea Bronckart & Garcia-Debanc, 2022);

- une perspective reconnaissant en même temps la relative autonomie de ces mêmes composantes, aussi bien au niveau linguistique que didactique (cf. Schneuwly, 2004). C'est cette autonomie relative qui justifie des tâches ciblées, configurées selon les caractéristiques de la sous-discipline concernée (tâches de conjugaison, de grammaire, de lecture d'un passage ou d'un texte, d'écriture d'une phrase ou d'un texte, etc.) et qui fonde la conception de progressions des apprentissages. Mais elle permet aussi la mise en place de tâches complexes par l'articulation entre ces composantes, sous diverses formes ou selon différentes logiques (cf. De Pietro & Wirthner, 2006; Boivin, Pinsonneault & Côté, 2014; Marmy Cusin, Stoudmann, & Degoumois, 2022; Merhan & Gagnon, 2022).

Les exercices et toutes les activités proposées visent cette manipulation des objets de langue et de discours en faisant réfléchir les étudiantes et étudiants sur leurs écrits par rapport aux usages sociaux, aux genres d'écrits universitaires qu'ils rencontrent dans leur parcours... en rattachant également toute tâche ciblée à son contexte de production et de vision globale de la langue écrite, des textes et du discours.

Cette manière de faire vise la construction d'une communauté au sens de communauté de pratiques (Wenger, 2005) qui désigne « tous les groupes de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'ils font et apprennent comment faire mieux en interagissant régulièrement ensemble » (p. 1). Notre objectif est bien de donner du sens à ce travail sur la langue, puisque nous sommes à l'université, en proposant une interactivité réflexive permanente entre les étudiantes et étudiants ainsi qu'entre eux et l'enseignante.

Pour caractériser les sujets que nous formons et les postures enseignantes que sollicite notre dispositif, nous recourons à l'expression « praticiens réflexifs » de Schön (1983/1994). En effet, c'est à travers la pratique d'écriture que nous mobilisons la réflexivité, les savoirs, la relecture et la réécriture. Le praticien de Schön n'est pas un étudiant, mais il pense dans l'action et mobilise des « savoirs cachés ». Dans l'activité de rédaction, l'étudiante ou l'étudiant mobilise des savoirs déjà là, parfois inconsciemment, parfois il écrit sans prendre conscience des savoirs qui sous-tendent la forme de ce qu'il écrit. Il s'agit d'intégrer dans l'activité de rédaction une attention particulière à la forme, à la langue, au discours et aux normes attendues dans la situation d'écriture. Autrement dit, il s'agit de mobiliser des savoirs qui seraient « cachés » par l'acte scriptural au moment de l'activité même d'écriture et de développer une conception de l'activité de rédaction qui mobilise les savoirs qui sont là. Nous développons une réflexivité en acte. Mais aussi une réflexivité après l'acte, puisqu'il s'agit de systématiser la révision de l'écrit et la réécriture.

Pour analyser les caractéristiques de cette communauté, nous nous appuyons sur l'analyse de 36 modules de cours en ligne (en asynchrone) ainsi que sur celle des quatre années de forums d'échanges entre les étudiantes et étudiants et entre eux et les enseignantes intervenant dans cette formation.

Caractéristiques d'une communauté de praticiens réflexifs sur la langue

Les enseignantes ont adopté un style de communication qui traverse l'ensemble des cours. Elles s'adressent aux étudiantes et étudiants en explicitant les visées et les finalités de chaque cours, en précisant ce qu'ils maîtriseront à la fin du cours et les difficultés souvent rencontrées. Les énoncés sur lesquels ils travaillent sont extraits du corpus de copies étudiantes constitué depuis plusieurs années dans le cadre d'écrit+ que nous continuons à enrichir. Le choix des énoncés est finement

mené pour éclairer chaque fois un problème précis. Chaque exercice proposé à la suite du cours est conçu sur le mode de résolution de problèmes et accompagné d'un étayage précis qui explicite les dysfonctionnements ainsi que la ou les solutions possibles. Les variations langagières sont prises en compte et mises en perspective avec les exigences du discours attendu à l'université. Cette formation repose ainsi sur trois éléments : un contrat didactique explicite; un mode de communication positive valorisant le sujet; la prise en compte du sujet didactique qui est un étudiant ou une étudiante universitaire qui a eu tout au long de sa scolarité une diversité de cours de français, notamment des cours de grammaire dont il ne s'agit pas, pour nous, de reproduire la forme.

Un contrat didactique explicite

Les cours sont basés sur un contrat didactique (Brousseau, 1998) explicite (verbalisé) qui construit la situation didactique (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2023) qui se déroule à distance. Rappelons que nous formons 12 000 étudiants et étudiantes par an avec une équipe de 5 enseignantes, une responsable et une ingénieure pédagogique. Une enseignante contractuelle en FLE accompagne les étudiantes et étudiants nouvellement arrivés en France. La prise en main du groupe est essentielle et doit construire avec eux une relation qui non seulement explicite les objectifs visés et les tâches à effectuer, mais aussi qui les sécurise par une « présence à distance » (Jézégou, 2022). En somme, ils ne sont jamais vraiment seuls face à un problème : le forum est à leur disposition, les ressources sont accessibles, l'équipe enseignante aussi.

Dans l'extrait suivant (figure 2), nous voyons comment l'une des enseignantes explicite le contenu de son cours, l'adéquation avec les besoins des étudiantes et étudiants repérés dans les copies (le terme « erreur » apparaît parce que nous pensons que celui de « dysfonctionnement » ne leur est pas familier). Son discours apporte des conseils de méthode de travail, de mise en confiance des sujets (« vous avez toute liberté »), et le soutien qui leur est apporté en cas de souci.

Bonjour à tous,

Vous allez durant trois semaines vous confronter aux difficultés posées par ce que l'on nomme les reprises. Cette catégorie grammaticale désigne tout ce qui prend un élément déjà évoqué précédemment pour éviter les répétitions et enrichir un texte. Vous aurez ainsi l'occasion de réviser ou de mettre au point quelques difficultés ciblées, choisies en fonction des erreurs que nous retrouvons régulièrement dans vos copies.

Comment choisir les reprises? Comment les identifier? Comment les utiliser? Ce sont les trois points qui seront spécifiquement abordés dans ce cours.

Des exercices variés vous permettront de faire un état des lieux de vos connaissances sur le sujet et vous feront toucher du doigt certains aspects des reprises sur lesquelles on oublie parfois de s'interroger.

Comme c'était déjà le cas l'an dernier, vous avez toute liberté d'aborder les points étudiés dans l'ordre qui vous convient le mieux. Vous pouvez passer rapidement sur des éléments qui vous semblent déjà bien acquis et concentrez vos efforts sur ce qui vous semble le plus utile. Je vous conseille, si vous pensez maîtriser au préalable une difficulté présentée ici, de commencer par les exercices, ce qui vous permettra de vous évaluer objectivement. Selon le résultat obtenu, vous pourrez alors passer au point suivant ou revenir sur le contenu du cours.

N'oubliez pas que vous pouvez toujours nous faire part de vos questions en difficulté par le biais du forum. Si vous rencontrez un problème lors d'un exercice, pensez à prendre une capture d'écran et à la joindre à votre demande : cela nous permettra d'y répondre plus rapidement et plus précisément.

Bon travail à tous !

Auteure du cours : Marie Catherine Olivi, Université Côte d'Azur

Figure 2

Exemple d'un extrait d'ouverture de cours 1

Dans cet autre exemple (figure 3), le contrat est posé de façon plus dynamique à travers des questions que les étudiants et étudiantes pourraient se poser. Cette ouverture du cours construit également le contrat didactique et insiste sur le fait de travailler sur les difficultés que ceux-ci rencontrent. Ici, le terme « erreur » est exclu.

Dans ce cours, vous aborderez les principales difficultés rencontrées pour construire correctement les phrases :

- Vous ne savez jamais comment relier des groupes ou des propositions entre elles dans vos phrases.
- Vous ne savez jamais dans quel ordre disposer les groupes dans une phrase.
- Vous ne savez jamais s'il faut mettre un point d'interrogation après « je me demande si... »
- Vous ne savez jamais s'il faut inverser le sujet quand on emploie « est-ce qu'on ».
- Vous hésitez parfois entre « dont », « duquel », « auquel ».
- Vous trouvez parfois sur votre copie « phrase incorrecte ».
- Vous trouvez souvent dans vos écrits des remarques telles que « faites des phrases plus courtes » ou « regrouper vos phrases ».

Alors ce module est fait pour vous!

Ce module aborde certaines difficultés que vous rencontrez quand vous écrivez des phrases. Il est destiné à vous aider :

- Lorsque vous écrivez, à faire les bons choix pour construire une phrase;
- Lorsque vous lisez, à adopter une lecture active, réflexive, pour comprendre finement les phrases complexes.

Auteur du cours : Geneviève Salvan, Université Côte d'Azur
Enseignante : Isabelle Védrenne, Université Côte d'Azur

Figure 3

Exemple d'un extrait d'ouverture de cours 2

Quel que soit le style de l'enseignante, il importe dans notre équipe d'explicitier le contenu abordé, les raisons pour lesquelles nous l'abordons, la façon d'y travailler et comment nous accompagnons les étudiants et étudiantes dans le développement de ces compétences.

Construction du sujet apprenant à l'université

Il est important de prendre en considération le fait que nos sujets sont des étudiantes et étudiants qui entrent à l'université. On ne peut leur dire qu'ils ne maîtrisent pas l'écrit, ils sont d'ailleurs offusqués en début d'année d'avoir à passer des tests de langue française. Il convient par conséquent de mettre en avant le fait que les exigences à l'université sont autres que celles des cursus précédents et surtout de valoriser ce qui est déjà là et de ne travailler qu'à l'amélioration de leurs compétences.

Dans l'extrait suivant sur la phrase interrogative (figure 4), le cours attire leur attention sur la différence entre l'oral et l'écrit. Il s'agit d'un rappel comme pour la plupart des notions. Mais le discours tend à rappeler l'essentiel. L'emploi du pronom « vous » est ici essentiel, c'est bien à eux – étudiantes et étudiants – que nous nous adressons, et les exercices sont conçus spécialement pour eux.

La dynamique des cours et la confiance construite au sein des cours (qui réunissent quelques milliers de personnes apprenantes) permettent de travailler sur les questionnements personnels des étudiantes et étudiants qui interagissent entre eux et avec l'enseignante.


Dans le message suivant (figure 5), l'étudiant s'adresse directement à l'enseignante, ce qui n'est pas toujours le cas.

À l'écrit, les contraintes qui s'exercent sur la phrase interrogative sont plus importantes qu'à l'oral.

En effet, à l'oral l'énoncé *Comment tu vas ?* passe tout à fait bien et se dit sans doute plus facilement que *Comment vas-tu ?*

En revanche, vous direz plus facilement *Comment allez-vous ?* que *Comment vous allez ?* à une personne que vous ne connaissez pas.

Vous voyez que dans ces deux cas, vous adaptez la construction de la phrase au niveau de langage que vous utilisez pour vous adresser à un proche (*tu*) ou à un inconnu (*vous*).

 À l'écrit, vous devez systématiquement construire vos phrases interrogatives en respectant l'inversion du sujet.

On distingue l'inversion simple de l'inversion complexe :

- **L'inversion simple** : *Comment allez-vous ? Comment vont tes parents ?* L'inversion est dite simple parce que les sujets *vous* et *tes parents* sont simplement placés après le verbe.
- **L'inversion complexe** : *Comment tes parents vont-ils ?* L'inversion est complexe parce que le sujet *tes parents* est placé avant le verbe et redoublé par le pronom *ils* placé après le verbe.

 Dans *Comment tes parents vont-ils ?*, le verbe n'a pas deux sujets. Il n'en a qu'un : *tes parents*, redoublé par le pronom de reprise *ils*.

Figure 4

Extrait de cours

Bonjour Madame,

Pouvez-vous me dire si ces deux phrases sont correctes?

La richesse lexicale, qu'est-ce que c'est? La richesse lexicale, qu'est-ce?

J'ai aussi un problème avec un autre exercice :

Voici une phrase affirmative qui exprime une interrogation. Transformez la phrase pour poser cette question de manière directe en utilisant le marqueur « est-ce que ». Aidez-vous de l'exemple suivant :

Phrase : *Il reste toutefois à évaluer dans quelle mesure une instabilité télomérique contribue à la genèse de certains cancers humains.* (Corpus Scientext)

Réponse :

Feedback

La réponse correcte est : « dans quelle mesure est-ce qu'une instabilité télomérique contribue à la genèse de certains cancers humains? »

J'ai écrit la bonne réponse, mais la phrase est longue. La fin n'apparaît pas à l'écran alors le logiciel considère la réponse comme fausse.

J'ai fait cet exercice deux fois et le résultat est toujours le même.

Merci de me répondre

Figure 5

Exemple d'échange 1

La réponse d'un autre étudiant (figure 6) est intéressante parce qu'elle reprend les méthodes du cours : « Pose-toi la question suivante : qu'est-ce que c'est? (Tu fais la même chose pour le sujet.) »

Bonjour,

Je pense que la bonne réponse est : « la richesse lexicale qu'est-ce que c'est? » car on pose une question. Pose-toi la question suivante : « qu'est-ce que c'est? » (tu fais la même chose pour le sujet).

Le jour J, écris toute la phrase puis fais une capture d'écran de cette question et envoie la au référent du portail en expliquant le problème que tu as eu. Ils vérifieront probablement les réponses si tu n'es pas le seul élève concerné.

Bien cordialement,

Figure 6

Exemple d'échange 2

À la figure 7, on peut lire la réponse de l'enseignante qui ne revient pas sur la proposition de l'étudiant qui a répondu, mais qui, le cas échéant, pourrait le faire. Il s'agit d'apporter des éléments de réponse, et surtout de rassurer l'étudiant.

Bonjour Fabien,

En ce qui concerne la première partie de votre question, les deux réponses que vous m'indiquez seraient correctes, mais dans l'exercice posé en ligne, vous avez : « La richesse lexicale qu'est-ce que c'est? » Autrement dit, il manque la virgule entre « la richesse lexicale » et « qu'est-ce que c'est? » Et c'est l'absence de cette virgule qui rend la phrase incorrecte. Quant à la phrase : « La richesse lexicale, qu'est-ce? », réponse valable, reconnaissons que c'est une formulation qui appartient à une langue plutôt soutenue. On dirait plus facilement « La richesse lexicale, qu'est-ce que c'est? » (avec la virgule), comme vous l'avez spontanément écrit.

En ce qui concerne la seconde partie de votre question, j'ai refait le test moi-même et je n'ai pas eu de difficultés à écrire l'ensemble de la réponse (le feedback est exact). Ne vous arrêtez pas quand le cadre semble complet. Vous pouvez continuer à écrire (le texte défile). Et l'ensemble de la réponse est pris en compte.

Cordialement,

Isabelle Védrenne-Fajolles

Figure 7

Exemple d'échange 3

« Bonjour Fabien » indique non seulement une forme de proximité, mais surtout, elle désigne l'étudiant à qui elle répond dans le forum. Nous noterons là encore les formules de valorisation telles que « comme vous l'avez spontanément écrit ».

Si le contenu des cours est important, cet « entour communicationnel » participe de la situation didactique et permet aux étudiantes et étudiants d'avancer dans les activités proposées et d'être rassurés (de se sentir accompagnés) malgré la distance.

Un nouveau rapport à la langue

Toute notre formation repose sur un parti-pris qui est celui de modifier le rapport à la langue pour repenser cet enseignement à l'université qui ne se pense pas en termes de manques, de déficits, mais qui propose un nouveau regard sur la langue et les compétences écrites. Cet enjeu se situe à deux niveaux :

- Pour les enseignants et enseignantes : à l'université des cours de grammaire, de syntaxe... existent pour des spécialistes, des cours de remédiation pour des étudiants et étudiantes accédant à l'université sous condition aussi. Le cadre de ces cours en ligne a soulevé bon nombre de questions qui nous ont conduites aux choix didactiques présentés *supra*.
- Pour les étudiants et étudiantes : en valorisant le déjà-là, les cours visent à leur faire comprendre et à mesurer la complexité de la langue et la nécessité de s'interroger en

permanence avant, pendant et après l'écrit. Pour certains d'entre eux, il s'agit de changer des façons instaurées de traiter l'écrit, de dépasser les souvenirs des règles ou de se les approprier en écrivant, pour apprendre de façon systématique à manipuler la langue. Il s'agit aussi de leur redonner confiance en eux et de leur montrer (du moins à certains) qu'ils sont capables de progresser à l'écrit dans toutes les disciplines.

La formation vise ainsi à former les étudiants et étudiantes à la compétence scripturale au sens où l'entendait Dabène (1991, p. 15), comme un « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière ». À la suite de J. Peytard (1970), ce même auteur définit l'ordre scriptural :

Non comme coquetterie terminologique mais pour éviter les connotations normatives qui s'attachent à la notion d'écrit dans notre tradition culturelle et pour souligner qu'il ne s'agit pas d'un code ni seulement d'un canal mais d'un espace de réalisation langagière. (p. 9)

C'est dans cet espace de réalisation langagière que nous travaillons l'ensemble des compétences écrites du référentiel, dans le but de faire acquérir une compétence scripturale et de rendre nos étudiants et étudiantes autonomes face aux écrits universitaires attendus.

Conclusion

La formation étudiée émane des réflexions qui se développent dans la communauté écrit+ dont notre université est partenaire. Ainsi, c'est un partage de pratiques de formation et de réflexions sur la langue qui ont influencé le dispositif de formation qui répond aux contraintes contextuelles et se configure de façon originale. L'agir ensemble se décline ainsi à plusieurs niveaux et constitue le fil rouge qui oriente l'ensemble de la formation tout comme l'ensemble du projet écrit+. Cette dimension nous paraît importante, dans la mesure où pour insuffler un dispositif permettant aux étudiantes et étudiants d'agir ensemble pour réfléchir sur la langue, il est nécessaire pour les enseignantes et enseignants impliqués d'expérimenter eux-mêmes un agir collectif qui nourrit leur réflexion. Toutefois, comme nous l'avons déjà montré dans d'autres travaux, chercher ensemble ou apprendre ensemble génère aussi des tensions et tous les sujets ne peuvent entrer dans la dynamique collective (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2022). Certains étudiants et étudiantes mettront beaucoup plus de temps que d'autres à s'approprier tous les aspects de la formation.

Références

- Adam, J. (2017). *Les textes : types et prototypes*. Armand Colin.
- Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., Saada-Robert, M. et Veuthey, C. (2005). La résolution de problèmes en français scriptural : un outil pour enseigner/apprendre. *Revue française de pédagogie*, (150), 59-72. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3226>
- Boch, F., Rink, F. et Sorba, J. (2020). Les acquisitions tardives en français écrit : une base de données sur les erreurs et maladroites à un niveau avancé. Dans F. Neveu, B. Harmegnies, L. Hriba, S. Prévost et A. Steuckardt (dir.), *Actes du 7e Congrès mondial de linguistique française* (SHS Web of Conferences, vol. 78, article 06005). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207806005>
- Bonin, P. et Fayol, M. (1996). L'étude en temps réel de la production du langage écrit : pourquoi et comment? *Études de linguistique appliquée*, (101), 8-19. <https://researchgate.net/publication/267327734>

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. La pensée sauvage.
- Brown, J. S., McDonald, J. L., Brown, T. L et Carr, T. H. (1988). Adapting to processing demands in discourses production : The case of handwriting. *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 14(1), 45-59. <https://doi.org/cb5gkr>
- Bulea Bronckart, E. (2022). De l'action sur la langue et la langue en action : une réflexion sur et à partir des manipulations syntaxiques. *Forumlecture.ch*, (2022/1). <https://doi.org/10.58098/ffl/2022/1/754>
- Chartrand, S.-G. (2010). Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour étudier la langue. *Correspondance*, 15(4). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/...>
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, (4), 9-22. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>
- De Vogué, S. (2023, février). *Constitution of a reference framework for the production of reflective writings : For a documentation of French students' writing difficulties* [diaporama]. Symposium Improving the writing skills of young adults in French universities, Colloque international Writing Research Across Borders VI, Trondheim, Norvège (p. 6-31). <http://researchgate.net/publication/373923132>
- Dias-Chiaruttini, A., Cohen-Azria, C. et Souplet, C. (dir.). (2022). *Chercher ensemble : approches didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Dias-Chiaruttini, A., Schoenecker, A. et Marvi, H. (2023, février). *Methods for writing : What French university students say* [diaporama]. Symposium Improving the writing skills of young adults in French universities, Colloque international Writing Research Across Borders VI, Trondheim, Norvège (p. 60-74). <http://researchgate.net/publication/373923132>
- Foulin, J. N. (1993). *Pause et débit : les indicateurs temporels de la production écrite – Étude comparative chez l'enfant et l'adulte* [thèse de doctorat inédite]. Université de Bourgogne, France.
- Garrett, M. F. (1975). The analysis of sentence production. Dans G. Bower (dir.), *Psychology of learning and motivation* (vol. 9, p. 133-175). Academic Press.
- Grosjean, F., Grosjean, L. et Lane, H. (1979). The patterns of silence : Performances structures in sentence production. *Cognitive Psychology*, 11(1), 58-81. <https://doi.org/bdnjsd>
- Jaffré, J.-P. (1999). Quinze ans après... Retour sur les recherches en didactique de l'orthographe. *Repères*, (20), 111-119. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2313>
- Jézégou, A. (2022). *La présence à distance en e-formation : enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie*. Presses universitaires du Septentrion.
- Monneret, P. et Poli, F. (dir.). (2020, juin). *La grammaire du français – Terminologie grammaticale*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://pedagogie.ac-aix-marseille.fr/...>
- Peytard J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, (6), 35-47. <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5478>

- Piolat, A. (1983). Localisation syntaxique des pauses et planification du discours. *L'année psychologique*, 83(2), 377-394. <https://doi.org/10.3406/psy.1983.28472>
- Pollet, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (121-122), 81-92. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2034>
- Quanquin, V. et Foucher, A. L. (2017). Conscientisation du processus d'écriture et amélioration de la production écrite. Dans J. André, O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Le français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage* (p. 185-198). Éditions de l'École Polytechnique.
- Reuter, Y. (2005). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères*, (31), 211-231. <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2670>
- Rochester, S. R. (1973). The significance of pause in spontaneous speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2(1), 51-81. <https://doi.org/fn76bg>
- Scheepers, C. (dir.). (2022). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Schneuwly (2004). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. *La Lettre de l'AIRDF*, (35), 43-52. <https://doi.org/10.3406/airdf.2004.1620>
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983.)
- Sève, P. (2020, 24 juillet). *Une « Grammaire du français » trop peu rigoureuse*. Café pédagogique. <https://cafepedagogique.net/...>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, trad.). Les Presses de l'Université Laval. (Ouvrage original paru en 1998.)