

Maurice Niwese
Jacqueline Lafont-Terranova
Martine Jaubert

(Faire) Écrire dans l'enseignement postobligatoire

Enjeux, modèles et pratiques innovantes

Former les enseignants du primaire à l'écriture : qu'en est-il en Belgique francophone, en France, au Québec et en Suisse romande ?

Christiane BLASER, Université de Sherbrooke

Didier COLIN, ESPÉ-Université Paris-Est Créteil, Céditec

Stéphane COLOGNESI, Université catholique de Louvain

Roxane GAGNON, Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Résumé

Issue d'une table ronde organisée dans le cadre du colloque, dont cet ouvrage est une des valorisations, cette contribution dresse un rapide panorama de la formation des enseignants du primaire à l'écriture en Belgique francophone, en France, au Québec et en Suisse romande. Notre ambition, dans le cadre de cette présentation, est de mettre au jour la manière dont les futurs enseignants du primaire sont formés à l'écriture dans les quatre territoires et de contraster, d'un endroit à un autre, le cadre institutionnel, la structure, les acteurs et les objets de la formation. Quelles sont les similarités et les divergences marquantes observées dans les curriculums ? Quelles sont les lignes de conduite adoptées pour permettre aux futurs enseignants non seulement de pouvoir utiliser l'écriture dans les différentes disciplines qu'ils seront amenés à enseigner, mais aussi de l'enseigner dans le cadre de la classe de français ?

Mots-clés : enseignement – écriture – formation enseignant du primaire

Dans le cadre d'une table ronde organisée dans le colloque, la commande était de dresser un rapide panorama de la formation des enseignants du primaire à l'écriture en Belgique francophone, en France, au Québec et en Suisse romande. Ces quatre entités géographiques, où l'on parle le français, n'ont pas le même statut : pays, province, région, fédération. La première difficulté de notre travail a été de choisir le terme qui désigne cette réalité. Bien que nous ayons conscience que la délimitation du territoire (région, province, pays) ne correspond pas toujours à celle de la zone linguistique¹⁹⁴, nous avons opté pour le terme « territoire ». La deuxième difficulté a été de passer d'une table ronde où chacun s'exprime à son tour quelques minutes à la rédaction d'un texte collectif. Nous avons tenté d'élaborer cet article en relevant les défis qu'une telle tâche d'écriture représente.

Notre ambition, dans le cadre de cette contribution, est de mettre au jour la manière dont les futurs enseignants du primaire sont formés à l'écriture en Belgique francophone, en France, au Québec et en Suisse romande et ainsi de contraster, d'un endroit à un autre, le cadre institutionnel, la structure, les acteurs et les objets de la formation. Quelles sont les similarités et les divergences marquantes observées dans les curriculums ? Quelles sont les lignes de conduite adoptées pour permettre aux futurs enseignants non seulement de pouvoir utiliser l'écriture dans les différentes disciplines qu'ils sont amenés à enseigner (mathématiques, arts plastiques, musique, et autres), mais aussi de l'enseigner dans le cadre de la classe de français ? Il ressort de cette étude que, partout, les futurs enseignants doivent apprendre à bien écrire, apprendre à aimer écrire et à aider leurs élèves à bien écrire. Leurs formateurs sont, eux aussi, devant ces défis à relever.

¹⁹⁴ En Belgique, on distingue les trois régions (Bruxelles, Wallonie, Flandre) et les communautés selon les langues parlées (français, néerlandais, allemand) qui ne sont pas liées aux territoires. La Suisse romande correspond à une zone linguistique où on parle le français ; elle regroupe, en tout ou en partie, les cantons de Fribourg, Genève, Neuchâtel, Valais, Vaud et du Jura. Le Québec est une province canadienne majoritairement francophone.

Dans ce texte, nous posons d'abord le cadre institutionnel de la formation initiale à l'enseignement primaire dans les quatre territoires concernés ; puis, en passant en revue la manière dont l'enseignement de l'écriture est pensé dans les programmes desdits territoires, nous mettons en avant les régularités observées ; enfin, nous pointons des divergences et des freins.

Le cadre de la formation initiale à l'enseignement primaire

Nous présentons, dans le tableau qui suit, le cadre de la formation initiale des enseignants du primaire dans les quatre territoires en passant en revue la durée des études, le type de diplôme, le statut des formateurs, le type de mémoire de fin d'études et la place qu'occupent les stages¹⁹⁵.

	Belgique	France	Québec	Suisse	
				En HEP ¹⁹⁶	À l'UniGe
Durée des études	Trois ans en Haute École pédagogique ¹⁹⁷ . Il s'agit d'un baccalauréat professionnalisant qui s'appuie sur un référentiel de sept compétences, déclinées en capacités (30 au total).	Cinq ans : trois ans dans une composante universitaire non nécessairement spécialisée dans l'enseignement ou l'éducation et deux ans spécifiques en ESPÉ ¹⁹⁸ qui s'appuient sur un référentiel de 14 compétences.	Quatre ans à l'université. C'est une formation professionnalisante qui s'appuie sur un référentiel de 12 compétences.	Trois ans en Haute École Pédagogique qui s'appuie sur un référentiel de 11 ou 13 compétences.	Quatre ans à l'université qui s'appuie sur un référentiel de 12 compétences 
Type de diplôme	Baccalauréat en enseignement primaire.	Master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), mention enseignement du premier degré.	Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire avec brevet d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.	Diplôme d'enseignement au degré primaire ou Diplôme d'enseignement préscolaire et primaire ou Bachelor en enseignement préscolaire et primaire.	Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation, orientation enseignement primaire (BSEP), suivi d'un Certificat complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire (CCEP).
Statut des formateurs qui	Trois acteurs différents : psychopéda-	Des enseignants-chercheurs, des enseignants du	Des professeurs, des chargés de cours (dont	Des professeurs formateurs qui, de plus en plus,	Des formateurs qui sont professeurs ou

¹⁹⁵ En France, il n'est pas imposé à tous les futurs enseignants d'obtenir un master des métiers de l'enseignement. Il est possible à tout titulaire d'un master, quel qu'il soit, de devenir enseignant à deux conditions : avoir réussi un concours de recrutement des professeurs d'écoles et avoir réussi son année de stage (mi-temps en classe et mi-temps en formation dans une espé).

¹⁹⁶ HEP BEJUNE (L'acronyme BEJUNE fait référence aux trois cantons que l'institution réunit : Berne, Jura et Neuchâtel) ; HEP Fribourg ; HEP Vaud ; HEP Valais.

¹⁹⁷ La réforme, actuellement en débat, prévoit un allongement des études à quatre ou cinq années de formation, avec une codiplomation assurée par une Haute École pédagogique et une Université.

¹⁹⁸ École supérieure du professorat et de l'éducation.

encadrent les étudiants	gogues, didacticiens et maitres de formation pratique (instituteurs venant une partie de leur temps offrir leur expertise).	secondaire et des enseignants du primaire. Certains sont à temps plein, d'autres sont à temps partagé (enseignants venant une partie de leur temps offrir leur expertise).	certaines sont aussi enseignants dans le milieu scolaire) et des superviseurs de stage (parfois des enseignants retraités).	détiennent un doctorat ¹⁹⁹ dans une discipline relative aux Sciences de l'Éducation. De nombreux formateurs enseignent à mi-temps au primaire ou au secondaire.	chargés d'enseignement. Ils détiennent pour la majorité un doctorat en Sciences de l'éducation ou dans une discipline connexe.
Mémoire de fin d'études	Projet Professionnel de Fin d'études ²⁰⁰ .	Mémoire de master de type universitaire.	Mémoire professionnel (réalisé en équipe).	Mémoire professionnel.	Travail d'intégration de fin d'études.

En ce qui concerne les stages, on remarque comme point commun aux différentes communautés le choix d'un modèle d'alternance intégrateur par étapes selon lequel la formation théorique soutient « l'entrée progressive dans une pratique guidée puis plus autonome, la théorie étant susceptible de se laisser infléchir et questionner par des problématisations issues des situations de pratique » (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007 : 11). Une alternance intégrative suppose donc une organisation des activités de manière à ce que « d'une part, les expériences faites sur le terrain professionnel puissent être travaillées en salle de cours et que, d'autre part, elles favorisent un usage pratique des apports en salle à la lumière du terrain professionnel » (Pentecouteau, 2012 : 5).

Pour ce qui est de l'organisation temporelle des stages dans les classes du primaire :

- en Belgique francophone, en première année, les étudiants réalisent deux semaines de stage en binôme, contrairement à ce qui se passe les autres années où ils prennent seuls la classe en charge : quatre semaines de stage en deuxième année et dix semaines en troisième année. En fonction de l'institut de formation, chaque stage a une couleur et des défis qui lui sont propres, pour un total de 480 heures de stage sur les trois années (avec en plus 300 heures d'ateliers de formation professionnelle encadrés par des pédagogues, des didacticiens et des maitres de formation pratique).

- en France, la première année sensibilise les étudiants au métier de professeur des écoles par des stages de pratique accompagnée, en binôme, dont la durée varie selon les ESPÉ (+/- trois semaines). Les étudiants préparent des unités d'enseignement et, à travers elles, un concours de recrutement. La réussite à ce concours leur permet en deuxième année d'être étudiants de l'université et stagiaires du ministère de l'Éducation Nationale. À ce titre, ils réalisent une alternance mi-temps avec classe en responsabilité et mi-temps en formation.

- au Québec, la formation compte un minimum de 700 heures de stage (exigence ministérielle) réparties sur les 4 ans de la formation. Certaines universités en offrent davantage. Cela représente un stage chaque année qui va d'une prise en charge à responsabilité limitée à une prise en charge complète en dernière année.

- en Suisse romande, pour les étudiants rattachés aux HEP, la première année consiste à réaliser des stages d'observation ou de sensibilisation. En deuxième année, il s'agit de stages d'enseignement dans divers milieux scolaires, divers domaines disciplinaires ; tandis qu'en troisième année les étudiants réalisent leurs stages en

¹⁹⁹ En Suisse comme en France, l'institution encourage les formateurs à s'engager dans un doctorat.

²⁰⁰ Qui peut prendre différentes formes : dossier d'activités, rapport de recherche, article, mallette pédagogique, travail plus standard, etc.

responsabilité avec diverses modalités (gestion autonome ou en accompagnement, remplacement, coenseignement). Les étudiants de l'Université de Genève ont, la première année, des temps d'observation et d'analyse des terrains éducatifs, scolaires et professionnels. La deuxième année, ils réalisent un stage lié au cours « Profession enseignante et modules didactiques disciplinaires » articulant temps en institution et temps de terrain. En troisième année, ils ont un stage en responsabilité intégré à l'intérieur des modules transversaux et didactiques.

Pour ce qui est de la supervision, dans tous les territoires considérés ici, les stages sont encadrés à la fois par un ou plusieurs formateurs de l'institut de formation (à raison d'au moins une visite par semaine ou par stage) et par un formateur de terrain (appelé ainsi en France et à Genève, tandis qu'il est nommé *maitre de stage* en Belgique, *enseignant associé* au Québec et *praticien formateur* dans le reste de la Suisse romande). Le formateur de terrain est un enseignant en exercice, partiellement déchargé de sa tâche d'enseignement pour les heures de formation qu'il accorde à l'institution.

Modalités de récolte des données

L'ambition est de tracer les similitudes et les divergences dans l'enseignement de l'écriture offert aux futurs enseignants du primaire des quatre territoires.

Les données ont été recueillies de la façon suivante :

- En Belgique, nous avons travaillé sur la base des curriculums de cinq Hautes Écoles pédagogiques, toutes rattachées au Groupe de Recherche et d'Échange pour les Formateurs en Formation des Enseignants (GREFFE), alliant l'Université et les instituts pédagogiques. Nous avons repéré dans les plans proposés par lesdits instituts les « endroits » où il est question d'écriture dans l'intitulé et/ou dans la présentation, pour ensuite récolter via les acteurs leurs plans de cours / tables des matières et certains syllabus. La comparaison de ces données nous a permis d'isoler des convergences dans les cinq cas étudiés.
- En France, nous avons travaillé sur la base de maquettes proposées en ligne par cinq ESPÉ. Nous avons repéré les « endroits » où il est question d'écriture dans l'intitulé et/ou dans la présentation et nous avons complété nos informations par des réponses données à un questionnaire en ligne²⁰¹ par 12 formateurs. La comparaison de ces données nous a permis d'isoler des objets de convergence.
- Au Québec, nous avons examiné, d'une part, les intitulés et les contenus des cours de didactique du français présentés sur les sites des neuf universités francophones du Québec et, d'autre part, nous avons analysé les plans détaillés des cours de didactique du français de cinq universités fournis par les collègues de ces institutions.
- En Suisse romande, nous avons travaillé à partir d'entretiens avec l'ensemble des responsables de la formation en didactique du français et des formateurs. Nous avons constitué un corpus de documents institutionnels : programmes de formation, descriptifs de cours (par la voie des sites Internet des différentes institutions ou par prise de contact avec les responsables des programmes ou les formateurs). Nous avons examiné des plans de formation et reconstitué un cursus en didactique du français.

Des régularités observables en didactique de l'écriture ?

L'analyse des données met en avant que les intitulés et la place de la didactique de l'écriture ne sont pas les mêmes dans tous les instituts. En effet, si elle apparaît parfois directement dans le titre d'une Unité d'Enseignement (UE)²⁰² ou d'une Unité de Formation

²⁰¹ Dix questions ouvertes sur les objectifs privilégiés, les contenus de formation réalisés, les points les moins abordés, les volumes horaires dédiés à la didactique de l'écriture.

²⁰² L'Unité d'Enseignement renvoie aux unités constitutives d'un diplôme universitaire.

« Didactique de l'écriture » et constitue ainsi un bloc identifiable, elle est, dans d'autres contextes, répartie à plusieurs endroits du programme, notamment dans les Écoles normales (Belgique francophone), les ESPÉ (France) et certaines universités québécoises où le programme est déployé en fonction de l'âge (et des habiletés) des élèves ou du type de stage.

Concernant le volume horaire, nous constatons qu'en Belgique, entre 56 et 75 heures sont consacrées à la didactique de l'écriture (de 5 à 7 crédits ECTS), le plus souvent en milieu de cursus. En France, la formation à l'enseignement de l'écriture se trouve en concurrence avec les autres domaines de la discipline français et la répartition en termes de volumes horaires entre ces domaines est difficile à estimer. De plus, la répartition entre les différentes UE du master atomise la répartition de cet enseignement entre formateurs de français, formateurs de psychologie, formateurs de terrain dans le cadre de la préparation des stages de première et deuxième année. On pourrait avancer avec prudence, pour donner un ordre de grandeur, une cinquantaine d'heures en deux ans.

Au Québec, le nombre de crédits de cours (1 crédit = 15 h) de didactique du français varie beaucoup d'une institution universitaire à l'autre, allant de 6 crédits (90 h) à 15 crédits (225 h). La place de la didactique de l'écriture proprement dite est difficile à déterminer avec précision, car, dans trois des neuf universités, l'enseignement de la lecture, de l'écriture – et parfois de la grammaire et de l'oral – est abordé simultanément pour chacun des trois cycles du primaire. Par exemple, un premier cours de didactique du français sera centré sur ces enseignements au préscolaire et au premier cycle du primaire ; un deuxième cours portera sur les deuxième et troisième cycles. Dans les six autres établissements toutefois, les cours sont thématiques : didactique de l'écriture, didactique de la lecture, didactique de l'oral, didactique de la grammaire, ou une combinaison de deux thèmes dans un cours. Cela dit, les étudiants reçoivent un minimum de 45 heures de formation à l'enseignement de l'écriture et cela peut aller jusqu'à 135 heures.

Dans les établissements primaires de Suisse romande, il existe aussi des variations importantes d'une institution à une autre quant au poids relatif accordé à la didactique du français ; l'écart se situe entre 4 % (7/180 crédits) et 12 % (29/240 crédits). Relativement à l'écriture, une partie des unités de formation est consacrée entièrement à l'enseignement de la production écrite (Production écrite et difficultés d'apprentissage à l'UniGe, par exemple), une autre est constituée d'unités de formation composites dans lesquelles la production écrite fait l'objet d'une ou de plusieurs séances (Généralités du dire-écrire-lire 1 à la HEP Fribourg, Planifier, mettre en œuvre, évaluer un projet à l'oral ou à l'écrit incluant les diversités des élèves à la HEP Vaud, pour donner quelques exemples), une autre partie des UE aborde l'enseignement de la production écrite indirectement (c'est le cas de Didactique de la langue d'enseignement I et II à la HEP Valais ou de La langue de scolarisation et son enseignement à la HEP Bejune).

En ce qui concerne les contenus de formation, il ressort de l'analyse des différentes données que les responsables de formation assurent une sélection et une intégration dans un ensemble cohérent, prêt à être diffusé, des éléments à leur disposition qu'ils soient issus de recherches en didactique de l'écriture, en sciences de l'éducation, en psychologie cognitive, des programmes ou des pratiques. L'objectif est d'articuler, d'intégrer, de rendre solidaires, au sein d'une approche à visée praxéologique, des objets issus de différents espaces (recommandation, prescription, pratiques, recherche).

En Belgique francophone

Cinq facettes communes ressortent de notre analyse des données.

Premièrement, le rapport à l'écrit/écriture des étudiants (Barré-De Miniac, 2002 ; Chartrand et Blaser, 2008) semble une préoccupation des formateurs. On trouve en effet des questionnaires pour le sonder, des temps de réflexion sur les premiers écrits des étudiants, des

moments de partage sur les endroits où ils écrivent, ce qu'ils aiment écrire, les processus qu'ils mobilisent, etc. Ainsi, dans tous les cas, on voit qu'avant de travailler l'écrit vers les classes du primaire, on prend en compte le « avec quoi les étudiants viennent » et comment eux-mêmes ont appris l'écriture.

Deuxièmement, l'écrit est défini et caractérisé. Plusieurs variables s'attachent à cette préoccupation : établir des liens avec les grammaires, la conjugaison, l'orthographe, le lexique à l'école primaire ; porter un regard réflexif sur la langue et la littérature ; distinguer écrit et écriture ; aborder la notion de littératie.

Troisièmement, le prescrit légal - document de références « Socles de compétences » (2013) - est abordé. À tout le moins, un décodage des programmes et des différentes compétences est réalisé. Dans certains cas, la notion de compétence scripturale est mise en lien avec les socles et les niveaux du texte ; les compétences d'intégration (lire-écrire-parler-écouter) sont abordées tant dans le détail et dans les liens qu'elles ont les unes avec les autres.

Quatrièmement, les dispositifs existants pour travailler l'écrit en classe sont présentés avec un accent mis sur l'intérêt du travail par les genres (Chartrand, Emery-Bruneau & Sénéchal, 2015 ; Dolz & Gagnon, 2008) et des réécritures (Heurley, 2006 ; Turco, Plane & Mas, 1994). Le chantier d'écriture (Jolibert, 1988) et l'atelier d'écriture (Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010 ; Niwese & Bazile, 2014) sont présents dans la majorité des cas, avec des variantes pour les appréhender. Abordés théoriquement partout, dans certains cours, les étudiants ont l'occasion de les observer en classe du primaire, de les expérimenter eux-mêmes, de construire des séances à tester en stage. Selon les lieux, d'autres dispositifs sont considérés comme notamment les jeux d'écritures, la dictée et commande à l'adulte, les *Itinéraires* d'écriture (Colognesi, 2015), les séquences didactiques genevoises (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

Cinquièmement, l'évaluation des écrits dans une perspective formative est mise en question. Les points suivants sont alors abordés : comment corriger ? Quels critères utiliser et quelles grilles construire ? Comment analyser les erreurs des enfants ? Comment réguler et aider l'élève ? Quelles rétroactions offrir aux élèves ?

En France

Les ESPÉ présentent le plus souvent, du moins dans les maquettes de formation (déclarations d'intentions), des objets semblables. Pour donner à l'enseignement et/ou à la formation une cohérence, les maquettes affichent comme thématiques principales : la production de textes, le lien écriture/lecture, le lien dire/écrire, l'articulation avec l'étude de la langue. Néanmoins, des disparités existent dans la réalité des séquences de formation d'une ESPÉ à l'autre et même d'un site de formation à un autre au sein d'une même ESPÉ. Dans ce contexte, il est difficile de présenter, telle qu'elle se réalise, la formation à l'enseignement de l'écriture à l'école primaire en France.

Cet enseignement est assuré principalement par des formateurs de français et de psychologie, la rédaction de textes étant présentée comme une activité complexe de résolution de problèmes au regard de la diversité des traitements conceptuel, linguistique, graphomoteur et métalinguistique impliqués.

Plusieurs axes consensuels sont visibles dans la formation à l'enseignement de l'écriture. Le modèle de la production d'écrits (des années 1990), au-delà de ses évolutions, reste un des fondamentaux de la formation, sans doute parce qu'il permet de penser le texte produit comme un acte de discours et l'aboutissement d'un processus. Les recherches du groupe d'Ecouen et son chantier d'écriture (Jolibert, 1988), celles du groupe EVA (1991-1996), les travaux d'Hayes & Flower (1980) ont contribué à une large diffusion de ce modèle qui s'est imposé dans les programmes, les formations, les ouvrages de préparation au concours de recrutement qui ont, eux aussi, influencé la formation. L'enjeu est de faire entrer



dans les classes des pratiques d'écriture et de privilégier l'amélioration du texte, comme le montrent les intitulés de certaines maquettes: *processus d'écriture, activités d'écriture et de réécriture, révision et correction*.

Ce modèle a rencontré l'émergence de l'activité discursive placée au centre de l'enseignement du français, et celle qui lui est liée, la catégorie du type d'écrits qui deviendra celle du genre, qui se situe à l'articulation des contraintes linguistiques et des contraintes situationnelles. La nécessité d'appuyer l'enseignement du français sur l'étude des genres en production comme en réception reste un élément de formation partagé qui débouche, le plus souvent, sur une explicitation des critères d'évaluation. Les différents écrits scolaires sont traités en formation comme des genres : de restitution, aboutis et normés, intermédiaires. Le statut des écrits est parfois décliné : de travail, définitif, de communication, pour penser, de fiction, de savoir.

Dans cette perspective, une réflexion sur l'acte d'écrire et sur les fonctions de l'écriture apparaît en filigrane des formations affichées. L'héritage de Goody (1979) et de Vygotski (1985) permettant de dépasser une centration excessive sur l'enseignement de la langue et de l'orthographe, la formation semble prendre en compte les dimensions cognitives de l'écriture face au maintien, dans la tradition scolaire, de la primauté accordée à ses fonctions expressive et communicative.

Par ailleurs, sous l'influence de la génétique textuelle, les brouillons, d'opprimés, cachés, se sont imposés dans la formation qui insiste sur la conception et la mise en œuvre d'outils et de dispositifs pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture ; les ateliers d'écriture, les projets d'écriture ; l'étayage, les aides à l'écriture, l'accompagnement ; les situations diverses d'écriture dans toutes les disciplines et le développement de savoir-faire de plus en plus diversifiés.

La question des représentations, des conceptions, des logiques d'arrière-plan (Bucheton, 2014 : 45-46) et plus largement du rapport à l'écriture des élèves et des enseignants est peu présente dans les maquettes de formation. Cependant, le mémoire de master, en confrontant l'étudiant au processus d'écriture-réécriture, en lui demandant une gestion distanciée des discours dont il est destinataire, est une occasion de faire évoluer les conceptions des futurs enseignants dans le domaine de l'écriture (Colin, 2014).

Au Québec

D'une institution à l'autre (et parfois même au sein de la même institution quand il y a plusieurs sections d'un même cours), la formation à l'enseignement de l'écriture est plutôt diversifiée. Des constats se dégagent toutefois : dans les cours de didactique de l'écriture des cinq universités observées de près, l'écriture est présentée comme un processus et c'est sous cet angle que son enseignement et son apprentissage sont abordés, en faisant référence, entre autres, aux travaux récents de Paradis (2012, 2013a, 2013b, 2013c). L'enseignement de la grammaire et de l'orthographe occupe une place importante, même quand le titre du cours ne mentionne pas explicitement ces composantes ; en effet, dans tous les plans de cours, il en est question et cela se décline de diverses façons. Par exemple, dans la liste des contenus de cours, on trouve des éléments tels que dictées innovantes, homophones, réflexion sur l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe d'usage, utilisation du dictionnaire en classe, apprentissage du lexique, etc. La question de la grammaire nouvelle est présente dans plusieurs plans de cours et, dans ce cas, il est très souvent fait référence aux travaux de Chartrand (entre autres : 1996, 2013, 2016) ; l'ouvrage de Nadeau & Fisher (2006) sur la nouvelle grammaire est également cité plusieurs fois.

Présent dans quatre universités sur cinq, l'enseignement de l'écriture aux élèves en difficulté occupe une place importante dans le cours de didactique du français, et cela même si des cours spécifiques sont offerts aux étudiants à ce sujet. Il est important de préciser qu'au

Québec, depuis plusieurs années, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) sont intégrés dans les classes dites ordinaires, ce qui demande aux enseignants une préparation particulière pour composer avec la grande hétérogénéité de leur groupe classe. Également trois établissements sur quatre ont pour objet d'enseignement la planification et l'évaluation en enseignement de l'écriture. Cela est pareil pour l'éveil à l'écrit et les premiers apprentissages mentionnés dans trois des quatre établissements observés.

Les programmes d'études sont objets d'enseignement dans trois des cinq institutions observées, et dans l'une, les plans de cours mettent clairement l'accent sur la dimension critique de l'analyse du programme de formation à l'enseignement primaire.

Enfin, la notion de genre textuel, pourtant centrale dans les programmes de formation à l'enseignement primaire, est peu présente, du moins dans les plans de cours (seul un plan en fait mention). Idem pour le rapport à l'écrit qui ne figure également que dans un plan de cours.

En Suisse romande

La production écrite est appréhendée par les genres textuels qui permettent de circonscrire les dimensions enseignables d'activités langagières propres à des situations sociolinguistiques. Ces genres écrits tiennent autant de la matière linguistique que de l'idéologie historiquement construite de la société. Cette approche prend appui sur l'interactionnisme sociodiscursif, développé par Bronckart (1985 et 1997 notamment) et a été théorisée principalement par deux didacticiens de l'université de Genève, Dolz et Schneuwly (1997; 2001). L'entrée par les genres s'incarne dans le plan d'études aussi bien dans les activités de lecture que d'écriture ; les apprentissages y sont listés relativement à des regroupements de genres (Dolz & Gagnon, 2008) (le texte qui raconte, qui transmet des savoirs, qui argumente...) (CIIP, 2010). Cette conception de l'enseignement-apprentissage de la production écrite emprunte largement à un moyen d'enseignement qui couvre l'ensemble de la scolarité, depuis l'entrée dans l'écrit, jusqu'au sortir de l'école obligatoire : *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Moyen d'enseignement obligatoire ou recommandé depuis une dizaine d'années, cet outil, né d'une recherche menée en collaboration entre chercheurs et enseignants, occupe une place de choix dans les contenus de la formation. Son exploitation y consiste en l'explicitation de principes d'organisation des séquences d'enseignement :

- faire produire un texte exemplaire d'un genre social ou littéraire que l'on identifie à l'aide de corpus de textes propres à la sphère sociale de référence ;
- partir du *déjà-là* des élèves en leur faisant produire d'emblée une première production, et, de fait, les mettre dans une situation complexe qui leur fait voir les apprentissages à réaliser ; analyser les textes des élèves pour identifier les capacités et les lacunes ;
- établir ensuite des modules de manière à répondre aux besoins identifiés et à différencier l'enseignement ; dans la conception des modules, articuler les aspects de textualité (connexion, cohésion, modalisation), aux contenus, à la structure et à la situation de communication ;
- faire réaliser une production finale qui fait l'objet d'une évaluation certificative dans la mesure où les savoirs évalués ont été travaillés par les élèves.

La recherche FORENDIF : quelques résultats d'analyse des pratiques effectives des formateurs relatives à l'enseignement de la production écrite

La recherche FORENDIF concourt à documenter l'alignement réel des contenus et des démarches de formation. Grâce à la collaboration des acteurs de la formation en Suisse

romande²⁰³, nous avons enregistré l'équivalent de l'ensemble des pratiques de formation sur l'enseignement de la production écrite.

L'observation de l'architecture des séquences de formation, par le biais de l'analyse des transcriptions et des synopsis, permet de formuler quelques constats :

1. La formation attribue une place centrale à la construction et à la mise en place d'outils d'enseignement.
2. Les pratiques observées montrent la présence d'un paradoxe constitutif de l'enseignement-apprentissage de l'écriture : écrire c'est se conformer à des genres de textes qui existent dans toutes les sociétés écrivantes, en maîtriser les codes ; l'écriture est également abordée comme l'expression d'un sujet. Des modes d'attention entrent ainsi en concurrence : s'agit-il de regarder le texte comme un texte d'élève, un texte appartenant à un genre ou texte produit par un auteur ?
3. Les objets disciplinaires sont coconstructeurs des séquences de formation, mais rarement les séquences de formation portent sur la transposition d'un savoir à enseigner sans aborder les savoirs pour enseigner (la planification de la séquence, l'annotation de la copie...).
4. Le genre textuel et ses caractéristiques sont travaillés dans la majorité des séquences. Ceci atteste de l'influence des travaux genevois sur les pratiques de formation.
5. Quatre grands types d'activités articulent temps sur le terrain et temps en formation : l'évocation des savoirs et des expériences des étudiants ; la préparation des activités scolaires ; la mise en pratique sur le terrain scolaire ou en formation ; le retour sur le terrain scolaire.

Qu'en est-il de l'évaluation des modules « didactique de l'écriture » ?

Dans tous les territoires, les pratiques sont différentes d'une institution à l'autre, voire d'une unité de formation à l'autre. Elles vont d'un examen théorique (avec des questions de réflexion et d'analyse) à des productions concrètes telles que l'analyse de textes d'élèves et la proposition de pistes d'intervention ; l'élaboration de planification, de préparation de leçon ou de séquence à tester en stage ; la constitution d'une activité ou d'un recueil d'activités pour faire écrire les élèves ; l'élaboration, tout au long du semestre, voire de l'année, d'un portfolio dans lequel l'étudiant commente et met en évidence son parcours de scripteur.

Le mémoire de fin d'études constitue un dénominateur commun à l'ensemble des territoires. Bien qu'il soit nommé différemment d'un endroit à un autre, cet important travail d'écriture vient clore la formation. L'étudiant y approfondit une thématique relative à sa pratique professionnelle et aux enseignements suivis au cours de sa formation, sur la base d'une construction théorique validée par la recherche et présente une démarche scientifique ou, plus simplement, une démarche pédagogique ou didactique qui justifie le dispositif d'analyse et ses résultats. Ce travail s'intègre dans cette idée d'alternance intégrative, en ce qu'il vise à faire dialoguer les savoirs issus de la pratique et les savoirs théoriques (IUFÉ, 2015).

En France, les étudiants de deuxième année, et c'est là une particularité, n'ont pas tous les mêmes obligations en matière d'évaluation. En effet, les étudiants déjà titulaires d'un master ne sont pas dans l'obligation de s'engager dans le master MEEF mais de répondre à des exigences d'évaluation variables d'une ESPÉ à l'autre mais qui, toutes, ont en commun de supprimer les examens de type universitaire pour obtenir des UE, le mémoire de master

²⁰³ Objets et processus de la formation en didactique du français. Analyse de l'activité des formateurs d'enseignants du primaire et du secondaire en production écrite, Fond National n° 100014_12668211). Un ouvrage est en cours de préparation (Dolz & Gagnon, sous).

MEEF n'étant lui-même pas toujours exigé, le mémoire produit dans le cadre d'un autre master s'y substituant.

Freins et obstacles à la formation

Les principes de formation sont concurrencés par la présence de pratiques de terrain autres, voire divergentes. En France et en Suisse romande, les manuels scolaires ne suivent pas toujours les principes enseignés durant la formation. En Suisse romande par exemple, à côté du manuel *S'exprimer en français*, il existe d'autres moyens d'enseignement obligatoires. Ces ouvrages, édités en France chez Hatier ou Retz, n'ont pas pour objectif la production écrite, mais la compréhension écrite. La production écrite s'y trouve diluée dans des éléments de textes écrits utilisés pour illustrer des particularités. En outre, ces moyens compartimentent les savoirs linguistiques et contreviennent ainsi à une *conception intégrée de l'enseignement de la langue* qui présuppose que « c'est autour du texte que prennent place les différentes activités qu'on trouvait auparavant dans des sous-disciplines distinctes (grammaire, conjugaison, orthographe, etc.) » (Orientations, CIIP, 2006, p. 11). Au Québec, plusieurs maisons d'édition produisent du matériel scolaire qui, pour être diffusé dans les écoles, doit être approuvé par le ministère de l'Éducation. Cela dit, les directions d'école choisissent elles-mêmes, comme en France, leurs manuels d'enseignement du français et leurs cahiers d'activités, avec la collaboration des enseignants. Il n'y a donc pas d'uniformité entre les écoles sur ce plan. Il en est de même en Belgique francophone où chaque établissement, voire chaque enseignant est libre de choisir ses ressources.

En France et dans les cantons romands, les enseignants, qu'ils soient novices ou experts, dénoncent l'absence d'isomorphisme entre les textes qui prescrivent des contenus et des démarches et les moyens/manuels mis à leur disposition. C'est là l'une des tensions vécues par les formateurs, tension qui leur demande d'amener les étudiants à être en mesure de porter un regard critique sur les outils pour être en mesure de s'en détacher ou de les mobiliser avec intelligence. Cependant, la tradition de moyens romands conçus en collaboration de chercheurs et d'enseignants, expérimentés sur le terrain, n'est pas tout à fait rompue. Paru en 2009, *Dire, écrire, lire* est le fruit d'une telle expérience. Cet ouvrage intègre les quatre composantes de la discipline français et les objectifs centraux du premier cycle : développer la culture de l'oral et de l'écrit ; comprendre et produire des textes ; passer de la langue orale à la langue écrite ; dire, écrire et lire des mots (Auvergne, Jacquier, Lathion, Rouèche & Saada-Robert, 2011). Dans la formation, il est utilisé au moment d'aborder l'écriture émergente, la dictée à l'adulte et le texte de référence.

Un autre frein est la concurrence des pairs, des « anciens », de la doxa pédagogique qui constitue un interdiscours (Maingueneau, 2002 : 324) où puiser quand il s'agit de prendre des décisions dans / pour sa classe. Ainsi, les discours de la formation sont parfois « écrasés », abandonnés par les jeunes enseignants au profit de pratiques d'école déjà bien installées.

Ne pas vouloir conclure

Au terme de notre exploration, plusieurs tendances se dégagent. D'une part, malgré la complexité de l'exercice réalisé, des différences de cursus et d'encadrement des étudiants, et en étant conscients que nos échantillons ne représentent qu'une partie des territoires observés, force est de constater que nous parlons, globalement, tous de la même chose. En effet, des thèmes communs émergent tant dans les programmes, les références théoriques (Goody, Vygotski) que dans l'enseignement des processus d'écriture : les liens entre le lire et l'écrire, l'articulation langue et texte, le rapport à l'écrit/ure, les chantiers d'écriture, les genres textuels.

D'autre part, un point commun particulier réside dans la divergence des pratiques repérées. En effet, en dehors des objets communs, il apparaît que, dans et entre les territoires,

les cours renvoient souvent aux spécialités des enseignants plutôt qu'à un cahier des charges partagé et/ou coconstruit. L'exemple de la Suisse, où les activités d'enseignement sont dispensées en équipe, est intéressant pour éviter les inégalités de traitement entre étudiants mais nécessite des temps de rassemblement et de concertation importants. Il serait profitable de réfléchir à quel type d'enseignants nous voulons former et de questionner la place de l'écriture (et donc de la langue) dans la formation initiale des enseignants.

In fine, ce travail, plutôt que d'aboutir à une conclusion, ouvre des perspectives. La première en est une de recherche dans le champ des littéracies universitaires ; elle consiste à examiner la formation des futurs enseignants sous l'angle, entre autres, des mesures adoptées pour favoriser l'appropriation des écrits à lire et à produire dans les études postsecondaires. En effet, comment forme-t-on, sur le plan de la lecture et de l'écriture, des étudiants qui devront, à leur tour, enseigner à d'autres à lire et à écrire ? Quelles conceptions de l'écriture se construisent par les programmes de formation ? Comment faire évoluer les conceptions de l'écriture, de la recherche et de l'écriture de recherche chez des étudiants qui se destinent à devenir des praticiens réflexifs ? Le rôle déterminant de l'écriture dans l'apprentissage – autrement dit sa fonction épistémique – est-il clairement mis en avant ? Les étudiants ont-ils conscience de vivre en formation ce que leurs élèves vivent à un autre niveau dans un autre contexte ?

La deuxième perspective se situe au niveau de chacun des territoires examinés dans cette contribution: on peut en effet se demander si, dans un premier temps, il n'y aurait pas lieu que les didacticiens de chaque pays, région, communauté se concertent davantage pour mettre en perspective la formation à l'enseignement préscolaire et primaire sur le plan de la didactique de l'écriture. Dans un deuxième temps – ou en parallèle – on pourrait imaginer une collaboration à l'échelle internationale pour une meilleure connaissance réciproque et un échange pertinent de pratiques, incluant les autres territoires francophones qui n'ont pas été évoqués dans cet article.

Sites d'internet d'institutions analysées

Pour la Suisse :

<http://www.ciip.ch>

<http://www.hepvaud.ch>

<http://www.hep-bejune.ch>

<http://www.hepfr.ch>

<http://www.hepvs.ch>

<http://www.unige.ch/fapse/lesetudes/formations>

Les compétences professionnelles attendues des métiers du professorat et de l'éducation en France sont téléaccessibles à l'adresse suivante :

<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

Bibliographie générale

- Abraham, C. (1999). *Tu te reconnaitras*. Lille : Chantal Abraham.
- Abric, J.-C. (1989). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Adam J.-M. (1990). *Éléments de Linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.
- Adam J.-M. (1996). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication, dialogue*. Paris : Nathan.
- Aden, J. (2012). « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues ». *Études de linguistique appliquée*, 2012/3, n°167 : 267-284.
- Alamargot, D., Caporossi, G., Chesnet, D. & Ros, C. (2011). « What Makes a Skilled Writer? Working Memory and Audience Awareness during Text Composition ». *Learning and Individual Differences* 21 : 505–516.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). « Les modèles de rédaction de textes ». In M. Fayol (dir.). *La production du langage* (p. 45-66). Paris : Éditions Hermès.
- Amossy R. (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Amossy R. (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, Littérature d'idées, Fiction*. Paris : Nathan.
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi, ethos et identité verbale*. Paris : P.U.F.
- Amossy, R. (2012 [2000]). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire, analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^{ème} secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*, Thèse de doctorat en didactique, Université de Montréal.
- Angelil-Carter, S. (2000). *Stolen language? Plagiarism in writing* (2^e éd.). Londres : Longman.
- Anokhina, O. (2015). « Etudier les écrivains plurilingues grâce aux manuscrits ». In O. Anokhina & F. Rastier (éds.). *Ecrire en langues – littérature et plurilinguisme* (p. 31-43). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Anscombe J.-C. & Ducrot O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Liège : Mardaga.
- Astolfi, J.-P. (1993). « Trois paradigmes pour les recherches en didactique ». *Revue française de pédagogie* 103 : 5-18.
- Armand, F. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde*. Montréal. En ligne: <https://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/synthese-connaissances-ecriture-langue-seconde.pdf>
- Authier-Revuz, J. (1984). « Hétérogénéité(s) énonciative(s) ». *Langages* 73 : 98-111.
- Auvergne, M., Jacquier, M.-C., Lathion, F., Richoz, C., Rouèche, A. & Saada-Robert, M. (2011). *Dire Écrire Lire au cycle I de l'école romande*. Neuchâtel : CIIP.
- Bachelard, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bachelard, G. (1989). *La poétique de l'espace*. Paris : PUF.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barbery, M. (2006). *L'élégance du hérisson*. Paris : Gallimard.

- Barré-De Miniac, C. (1995). *Genèse du rapport à l'écriture*. Lyon : Voies livres, 71.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion (Réed : 2015).
- Barré-De Miniac, C. (2002). « Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant ». *Éduquer* 2(3). Document téléaccessible <http://rechercheseducations.revues.org/283>.
- Barth, M.-B. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Barth, M.-B. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur - donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- Barthes R. (1970). *L'ancienne rhétorique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bautier, E. (2005) « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale ». In N. Ramognino, P. & Verges, (eds), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Études offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Bautier, E. (2008). « Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires ». Actes du colloque *Ce que l'école fait aux individus*. CENS & CREN : 1-11.
- Bautier, É. (2009). « Permettre à tous d'accéder à la littéracie étendue : un défi exigeant ». In Des causes de l'illettrisme. Notre société a-t-elle besoin d'une population d'illettrée ? *Journal de l'alpha* 167-168, février-avril : 86-90.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue Française de Pédagogie* 148 : 89-100.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2004). « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées ». In C. Moro & R. Rickenmann (éd.). *Situations éducatives et significations* (p. 197-220). Bruxelles : De Boeck.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF "éducation et société".
- Beach, C. (1999). *Poetic Culture. Contemporary American Poetry between Community and Institution*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Beaudet, C. (1999). « Les compétences linguistiques et discursives du rédacteur professionnel : un ensemble à circonscrire ». In Z. Guével & I. Clerc (dir.). *Les professions langagières à l'aube de l'an 2000 : recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie* (p. 3-18). Québec : Centre international de recherche en aménagement linguistique. http://acseg.univ-mrs.fr/redactologie/IMG/pdf/Competences_du_redacteur.pdf
- Beaudet, C. (2015). « Littératie universitaire, patchwriting et impéritie ». *Le Français aujourd'hui* 190 : 99-112.
- Beaudet, C. & Rey, V. (dir.) (2015). « Introduction. Écritures expertes en questions ». In *Écritures expertes en questions* (p. 7-11). Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence.
- Beaudet, C. & Rey, V. (dir.) (2015). *Écritures expertes en questions*. Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence.
- Beaudet, C., Graves, R. & Labasse, B. (2012). « Writing under the Influence (of the Writing Process) ». In V. Wise Berninger (dir.). *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (p. 105-134). New York : Psychology Press.

- Beaudet, C., Leblay, C. & Rey, V. (coord.) (2016). « L'écriture professionnelle ». *Pratiques* 171-172. <https://journals.openedition.org/pratiques/3155>.
- Beaudet, C., Leblay, C. & Rey, V. (2016). « L'écriture professionnelle. Présentation ». *Pratiques [En ligne]* 171-172. <https://journals.openedition.org/pratiques/3161>
- Beaudet, C. & Rey, V. (2013). *Document de cadrage* du colloque « L'écriture experte, enjeux sociaux et scientifiques ». http://www.fabula.org/actualites/l-ecriture-experte-enjeux-sociaux-scientifiquescolloque-international-universite-de-sherbrooke_52568.php
- Bégaudeau, F. (2006). *Entre les murs*. Paris : Gallimard.
- Béguelin, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Bellegarde, K. (2017). « Modèle interactif de l'insertion et littéracie professionnelle "restreinte" - Le contexte de l'insertion par l'activité économique ». *Savoirs* 43 : 59-75.
- Bellegarde, K. (2015). *Littéracie et appropriation : ruptures et continuités dans les rapports à l'écrit d'adultes en parcours d'insertion/formation* (thèse de doctorat). Villeneuve d'Ascq : Université de Lille.
- Benhamou, F. et Farchy, J. (2014). *Droit d'auteur et copyright*. Paris : Éditions La Découverte.
- Benveniste, E. (1968/2012). *Dernières leçons, collège de France (1968-1969)*. Paris : Hautes études, EHESS, Gallimard, Le Seuil.
- Bergadaà, M. (2015). *Le plagiat académique. Comprendre pour agir*. Paris : L'Harmattan.
- Bernié, J.-P. (2004). « L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline « français ». *Lynx* : 25-39.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M. & Rebière, M. (2008). « Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative ». In Brossard, M. & Fijalkow, J., dir., *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques* (p.12 »-141). Bordeaux : PUB.
- Bessonnat, D. & Jaffré, J.-P. (1996). « Gestion et acquisition de l'accord : erreurs et étiologie ». *Faits de langues* 8, 185-192.
- Besse, J.-M., Petiot-Poirson, K., & Petit Charles, E. (2003). *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*. Paris : Retz.
- Bessonnat, D. (1991). « Enseigner la... "ponctuation" ? (!) ». *Pratiques* 70 : 9-49.
- Bex, T. (2010). « What are genres and should we teach them? ». *ASp* 58, 5-18.
- Billiez, J. (2015). « Postface ». In Simon D.-L., Domp martin-Normand C., Galligani S., Maire-Sandoz M.-O. (dir.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 265-273). Paris : Riveneuve.
- Bing, E. ([1976]1982). *Et je nageai jusqu'à la page : vers un atelier d'écriture*. Paris : Édition des femmes.
- Bisaillon, J. (2007a). « Professional Editing Strategies Used by Six Editors ». *Written Communication* 24(4) : 295-322.
- Bisaillon, J. (dir.) (2007b). *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*. Québec : Nota bene.
- Blaser, C. (2015). Présentation du symposium « Influence du contexte de formation sur le rapport à l'écrit d'étudiants », colloque du CRIFPE, Montréal, 30 avril-1^{er} mai 2015.
- Blaser, C. & Pollet, M.-C. (dir.) (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Presses universitaires de Namur.

- Bloom, B.S. & Engelhart, M.D., (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I, Cognitive domain*. New York: Longmans.
- Boch, F. (1998). « Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur. Profils groupaux ». *Lidil* 17 : 57-63.
- Boch, F. & Buson, L. (2012). « Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? ». *Scripta* XVI-30, 31-51.
- Boch, F., Cavalla, C., Pétillon, S. & Rinck, F. (2015). « Travailler le texte : ponctuation, anaphores et collocations ». In F. Boch & C. Frier (dir.). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 53-109). Grenoble : ELLUG.
- Boch, F. & Frier, C. (dir.) (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogique*. Grenoble : ELLUG.
- Boch, F., Laborde-Milaa, I. & Reuter, Y. (dir.) (2004). « Les écrits universitaires ». *Pratiques* 121-122.
- Boch, F. & Rinck, F. (2010). « Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique ». *Lidil* 41 : 5-14.
- Boch, F., Sorba, J. & Bessonneau, P. (2016). « Évaluer les compétences rédactionnelles. Que tester ? ». *Le Français Aujourd'hui* 193 : 128-142.
- Boiron, V. (2012, janvier 25). « Enseigner et apprendre le langage écrit à l'école maternelle ». Evry-Villabe, Aquitaine, France.
- Boniface, C. (avec la collaboration d'O. Pimet) (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz.
- Boniface, C. (1994). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture. Interventions et actes, février 1993*. Paris : Retz.
- Boré, C. (dir.) (2014). *Dialogue et dialogisme dans les textes et en classe : approches pluridisciplinaires, Études de linguistique appliquée* 173. Paris : Klincksieck.
- Boré, C. & Elalouf M.-L. (2017). « Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles ». In C. Doquet, J. David & S. Fleury, Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires, problèmes de transcription, d'annotation et de traitement. *Corpus, revue annelle de l'UMR 7320* : 31-63.
- Bou, P. & Cavalla, C. (2011). « Un référentiel-outil de compétences méthodologiques ». In L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (dir.). *Langue(s) et intégration : Dimensions institutionnelle, socioprofessionnelle et universitaire* (p. 365-381). Bruxelles : Peter-Lang.
- Bouchard, R. & Kadi, L. (2012). « Présentation. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture ». *Le français dans le monde, Recherches et applications* 51 : 9-14.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Edition du seuil.
- Bourgain, D. (1990). « Écriture, représentations et formation préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes ». *Éducation permanente* 102 : 41-50.
- Boutet J. (2001). « La part langagière du travail : bilan et évolution ». *Langage et société* 98 : 17-42.
- Boutet, M. (2001). « Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale ». In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin & D. Martin, D. (dir.). *La formation continue: de la réflexion à l'action* (p.187-210). Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Brandt, D. (2015). *The Rise of Writing. Redefining Mass Literacy*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Bres, J. & Leroy, S. (2001). « Analyse du discours ». In C. Détrie, P. Siblot & B. Vérine (éds.). *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*. Paris : Champion.
- Bres, J. & Vérine, B. (2003). « Le bruissement des voix dans le discours : le dialogisme et discours rapporté ». *Faits de langue*, 19 : 159-170.
- Bres, J., Haillet, P.-P, Meillet, S., Nölke, H. & Rosier, S. (éds.) (2005). *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Bretegnier, A. (2013). « Formation linguistique des adultes : Vers une didactique des langues en relations ». In V. Bigot, A. Bretegnier, M.-T. Vasseur (dir.). *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après* (p. 301-310). Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Bretegnier, A. & Audras, I. (2018). « Des langues en relations dans la formation linguistique des adultes en insertion ». In M.-F. Narcy-Combes & C. Joeffrion (dir.). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (p. 171-190). Rennes : PUR.
- Breton, P. (2001 [1996]). *L'argumentation dans la communication*. Paris : La Découverte.
- Breton, P. (2008). *Convaincre sans manipuler : apprendre à argumenter*. Paris : La Découverte.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. Bain, D. Schnewly, B. Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bulea Bronckart, E. & Fristalon, I. (2004). « Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage ». *Cahiers de linguistique française* 26 : 345-369.
- Brunel, M. & Rinck, F. (2016). « Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement ? ». *Pratiques* 171-172. [En ligne] <http://pratiques.revues.org/3197>
- Bucheton, D. (1995). *Écritures, réécritures, récits d'adolescents*. Berne : Peter Lang.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares éditions.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Bulea, E. (2009). « Types de discours et interprétation de l'agir : le potentiel développemental des " figures d'action " ». *Estudos Linguísticos / Linguistics Studie* 3: 135-152.
- Bulea, E. & Jusseume, S. (2014). « Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant ». *Lidil* 49 : 51-70.
- Cadet, L. & Rinck, F. (2014). « Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture ». *Le français aujourd'hui* 184 : 3-13.
- Canagarajah, S. (2011a). "Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy". *Applied Linguistics Review* : 21-28.
- Canagarajah, S. (2011b). « Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging ». *The Modern language journal*, 95-3 : 401-417.
- Cappeau, P. (2008). « Il manque des indéfinis ! ou comment l'oral nous oblige à revoir la description des indéfinis ». *Le français aujourd'hui* 162 : 73-83.
- Cappeau, P., & Batut, M. (2005). « Oral et grammaire : les liaisons fructueuses ». in J.-F. Halté, & M. Rispaïl, *L'oral dans la classe* (p. 233-245). Paris : L'Harmattan.

- Carion, Y. (2009). « La ponctuation dans les productions écrites d'étudiants en reprise d'études ». *Spirale* 44 : 159-175.
- Cariou, D. (2012). *Ecrire l'histoire scolaire*. Rennes : PUR.
- Catach, N. (1989). *Les délires de l'orthographe*. Paris : Plon.
- Catach, N. (1994). *La ponctuation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Certeau (de), M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieues*. Paris : Anthropos.
- Char, R. (1962). *Feuillets d'Hypnos*. Paris : Gallimard.
- Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Paris : Milan.
- Chartrand, S.-G. (1996) (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* Montréal : Les éditions Logiques. (Nouvelle édition revue et augmentée)
- Chartrand, S.-G. (2013). « Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. » *Correspondance* 18(2).
- Chartrand, S.-G. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire*. Montréal : Erpi.
- Chartrand, S-G & Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : PUN.
- Chartrand, S.-G., & Elghazi, L. (2014). « L'argumentation ». *Correspondance*, 19 (3) : 20-27.
- Chartrand, Emery-Bruneau & Sénéchal (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : DIDACTICA, C.E.F.
- Chateigner, F. (2008). *Une société littéraire; sociologie d'un atelier d'écriture*. Bellecombe-en-Bauges : éditions du Croquant.
- Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.
- Chevillard, S. & Lafont-Terranova, J. (2016). « Accompagner l'écriture de spécialité : un enjeu pour la didactique de l'expression-communication en IUT ». In A.-M. Hinault (dir.). *Didactique de la communication 2* (p. 83-102). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (1997). « Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves "non francophones" ». In D. Boyzon-Fradet & J.-L. Chiss (Édit.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et migration* (p. 55-76). Paris: Nathan.
- Chiss J.-L. (2003). « Littératie ». In J.-P. Cuq (Ed.). *Dictionnaire de didactique du français* (p. 156-158). Paris : Clé internationale.
- Chiss, J.-L. (2005). « L'enseignement du français aux hétérogénéités linguistiques et culturelles ». In V. Conti & J.-F. De Pietro (Édit.). *L'intégration des migrants en terre francophone: aspects linguistiques et sociaux* (p. 127-132). Lausanne: Éditions LEP.
- Chiss, J.-L. & David, J. (2012). *Didactique du français et étude de la langue*. Paris : ArmandColin.
- CIIP. (2006). « Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations ». Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP. (2010). « Plan d'études romand ». Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

- Cislalu, G., Claudel, C. & Vlad, M. (2011). *L'écrit universitaire en pratique*. Bruxelles: De Boeck-Université.
- Clerc, I. (1998). « L'enseignement de la rédaction professionnelle en milieu universitaire ». In C. Préfontaine, L. Godard & G. Fortier (éd.). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* (p. 345-370). Montréal : Éditions Logiques.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques, Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université d'Orléans.
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation, Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). « La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture ». In S. Cartier et B Noël (dir.). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 111-126). Bruxelles : De Boeck.
- Communauté Française (2013). *Socles de compétences*. Bruxelles: Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.
- Cortier, C. (2016). « L'oral-les oraux : des parlers aux pratiques langagières et aux genres discursifs disciplinaires. Approches sociodidactiques ». *Afef* : 1-20.
- Coste, D., De Pietro, J.-F. & Moore, D. (2012). « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues ». *Langage et société*, 2012/1 n°139 : 103-123.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997/2009). *La compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Crinon, J. & Guigue, M. (2006). « Écriture et professionnalisation ». *Revue française de pédagogie* 156 : 117-169.
- Cummins, J. & Early M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, UK : Trentham Books.
- Cuq, J.-P. & Davin-Chnane, F. (2007). « Français Langue Seconde: un concept victime de son succès ? ». In M. Verdelhan-Bourgade (Édit.). *Le Français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution* (p. 11-28). Bruxelles: de Boeck.
- Dabène, M. (1987). *L'Empan œil-voix : contribution à l'analyse du savoir-lire*. Grenoble : Université Stendhal.
- Dabène, M. (1991a). « La notion d'écrit ou le continuum scriptural ». *Le Français Aujourd'hui* 93 : 25-37.
- Dabène, M. (1991b). « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». *Repères* 4, 9-22.
- Dabène, M. (1995). « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture ». In J.-Y. Boyer, J-P. Dionne & P. Raymond (dir.). *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 151-173). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Dagenais, D. (2012). « Littératies multimodales et perspectives critiques ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2) : 15-46. Disponible en ligne : http://acedle.org/IMG/pdf/02_Dagenais.pdf
- Dagenais, D. & Moore, D. (2008). « Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois ». *Canadian Modern Language Review*, 65(1) : 11-31.

- Davaillon, J. (2004). « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche ». *Hermès* 38 : 30-37.
- David, J. (2014). « Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université ». *Le Français Aujourd'hui* 185 : 95-106.
- Davin-Chnane, F. (2008). « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques ». In J.-L. Chiss (Édit.). *Immigration, école et didactique du français* (p. 21-61). Paris: Didier.
- De Biasi, P.-M. (2011). *Génétique des textes*. Paris : CNRS.
- Debray-Genette, R. (1988). *Métamorphose du récit. Autour de Flaubert*. Paris : Seuil.
- Defays, J.-M. & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Bruxelles: Mardaga.
- Defays, J.-M. & Englebert, A. (2009a) *Principes et typologie des discours universitaires (Tome I)*. Paris : L'Harmattan.
- Defays, J.-M. & Englebert, A. (2009b). *Acteurs et contextes des discours universitaires (Tome II)*. Paris : L'Harmattan.
- Defays, J.-M. & Maréchal, M. (2010). « L'analyse du (des) discours universitaire(s) : en collaboration ou en concurrence avec les disciplines universitaires ? ». Colloque international « Littéracies universitaires : savoirs, écrits, disciplines », Lille. Disponible sur <<http://hdl.handle.net/2268/121947>> (consulté le 15 septembre 2017).
- Delamotte, R., Penloup, M.C. & Petitjean, AM. (2016). « Didactique de l'écriture en situation de raccrochage : une entrée par les compétences ? Un début d'étude collaborative au micro-lycée de Paris ». *Repères* 53 : 129-147.
- Delamotte, R. & Petitjean, AM. (2016). « Compétences littéraciques selon les dispositifs d'écriture, en situation de raccrochage scolaire : ce que nous apprend la question du genre ». *R2LMM* vol.4 ; en ligne : <http://litmedmod.ca/r2-lmm-vol4-decembre-2016>.
- Delarue-Breton, C. (2016). « Écriture scientifique et évolution des croyances, des connaissances ou des conceptions des enseignants en reprise d'étude ». In *Congrès mondial de - linguistique française - CMLF 2016 - SHS web of conferences* Vol. 27 **27**, 06005. Consulté sur Internet : https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/abs/2016/05/shsconf_cmlf2016_06005/shsconf_cmlf2016_06005.html (le 19 mars 2018).
- Delarue-Breton, C. & Crinon, J. (2015). « De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants ». *Le Français Aujourd'hui* 188 : 79-88.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2012). « Littéracies universitaires : Présentation ». *Pratiques* 153/154 : 3-19.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (dir.) (2012). « Littéracies universitaires : nouvelles perspectives ». *Pratiques* 153-154.
- De Nuchèze, V. (1998). « Approche pragmatico-énonciative du discours de recherche ». *LIDIL* 17 : 25-40.
- Deruaz, M. & Bünzli, L.-O. (2015). « L'utilisation des degrés de certitude comme outil de professionnalisation en formation des maîtres du premier degré ». In L. Theis (dir.). *Pluralités culturelles et universalité des mathématiques : enjeux et perspectives pour leur enseignement et leur apprentissage. Espace mathématique francophone. Alger : 10-14 octobre 2015* (p. 95-107).
- Deschepper, C. & Thyron, F. (2008). « L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires. Opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation ». In S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 61-86). Namur : Presses universitaires de Namur.

Dezutter, O. (2015). « Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES ». In J.-M. Defays, et al., (dir.). *Pratiques. Vingt ans de FLE. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015*, vol. 3 (p. 91-107). Bruxelles : Éditions Modulaires Européennes / Paris : L'Harmattan.

Discours et la langue (2013) 5/2.

Doc SIHFLES (2006 /1971). : « L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours ». *Recherches pédagogiques* 47.

Dolignier, C. (2016 a). « Du rapport à l'écriture de recherche dans le mémoire de master : ce que peut nous apprendre le plagiat ». Communication présentée au 3^e colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, Nantes, 27-28 octobre 2016.

Dolignier, C. (2016 b). « Plagiat, copie et reformulation paraphrastique dans l'écriture longue du mémoire de master ». *Mélanges CRAPEL* 37 : 129-141. En ligne <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique635>

Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit ». *Pratiques* 137/138 : 179-198.

Dolz, J. & Gagnon, R. (dir.) (sous presse, ). *Former à enseigner la production écrite : regards sur des institutions suisses romandes*. Le : Presses universitaires du Septentrion.

Dolz, J., Gagnon, R. & Toulou, S. (2009). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets de sciences de l'éducation.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, vol. I (5 séquences didactiques 1re-2e), vol. II (8 séquences didactiques 3e-4e), vol. III (9 séquences didactiques 5e-6e), vol. IV (13 séquences didactiques 7e-8e-9e). Bruxelles: De Boeck.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). « Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères* 15 ; 27-40.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editions.

Domp martin-Normand, C. (2016a). « Écrivains plurilingues et étudiants de FLE : rencontres et résonances ». *Carnets* 7. En ligne : <http://carnets.revues.org/1070>.

Domp martin-Normand, C. (2016b). « Jardinages d'écriture en atelier avec des étudiants de FLE et des écrivains plurilingues ». *L'écrit en LANSAD, EDL* 26 : 125-139.

Domp martin-Normand C. (2018). « Un atelier d'écriture expérientielle en FLE comme parcours de sécurisation entre l'ici et l'ailleurs linguistique et culturel ». In M.-F. Narcy-Combes & C. Joeffrion (dir.). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (p. 160-173). Rennes : PUR.

Domp martin-Normand C. & Le Groignec A., 2015. « Un atelier d'écriture créative en FLE : tissages et apprentissages plurilingues ». *Education et Sociétés plurilingues* 38 : 59-71. En ligne : <http://esp.revues.org/539>.

Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Doquet, C. (2013). « Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves ». In Catherine Bore et Eduardo Calil (Ed.). *L'Ecole, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes*, Academia Bruylant : 33-53. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01236152>

Doquet, C. & Leblay, C. (2014). « Temporalité de l'écriture et génétique textuelle : Vers un autre métalangage ? ». *Congrès Mondial de Linguistique Française, Jul 2014, Berlin, Allemagne*. SHS Web of Conférences, vol. 8, 4e Congrès Mondial de Linguistique Française.

En ligne <http://www.ilf.cnrs.fr/spip.php?rubrique109>

Doquet, C., Enoiu, V., Fleury, S. & Maziotti, S. (2017). « Problèmes posés par la transcription et l'annotation d'écrits d'élèves ». In C. Doquet, J. David et S. Fleury, *Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires, problèmes de transcription, d'annotation et de traitement. Corpus*, revue annelle de l'UMR 7320 :133-156.

Doray, P. (2010). « Recherche d'invariants sémantiques sur base lexicale, illustration par un jeu de langue ». *ELA* 157 : 95-102.

Doury, M. (2008). « "Ce n'est pas un argument !" Sur quelques aspects des théorisations spontanées de l'argumentation ». *Pratiques* 139-140 : 111-128.

Doury, M. (2016). *Argumentation*. Paris : Armand Colin.

Doussot, S. (2010). « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège ». *Revue française de pédagogie* 173 : 85 104.

Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire: outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Doussot, S. (2012). « Le cas Menocchio et la construction en histoire ». *Le cartable de Clio* 12 : 111 125.

Doussot, S. (2015). *Inertie disciplinaire et dynamiques de problématisation en classe d'histoire* (Mémoire complémentaire, habilitation à diriger des recherches). Université de Nantes.

Doussot, S., & Vézier, A. (2016). « Le séminaire de recherche : un lieu pour structurer la formation à l'enseignement autour de l'articulation théorie et pratique ». *Recherches en éducation* Hors série 9 : 100 109.

Drillon, J. (1991). *Traité de la ponctuation française*. Paris : Gallimard.

Dubuisson, F. (2009). « Droit et éthique du plagiat dans le domaine scientifique : de la contrefaçon à la liberté d'emprunt ». In « copié-collé... » *Former à l'utilisation critique et responsable de l'information* : actes du colloque 31 mars 2009 pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie (p. 45-68). En ligne

www.dev.ulb.ac.be/db/revue/articles/20032009/20032009REF_501.pdf

Ducard, D., Honvault, R. & Jaffré, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.

Dufour, M.-P. (2014). *Des traités de ponctuation à la classe : didactisation d'un objet de savoir*. Mémoire de maîtrise en didactique. Université de Laval.

Dupriez, B. (1984). *Gradus, les procédés littéraires*. Paris : Union générale d'éditions.

Dürrenmatt, J. (2015). *La ponctuation en français*. Paris : Ophrys.

Durussel, C., Raimondi, E., Corbaz, E. & Schaller, M. (2012). *Pages d'accueil*. Lausanne Editions Antipodes.

Elalouf, M.-L. (dir.) (2005) : *Écrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses et des repères pour la formation*. CRDP de Versailles.

Elalouf, M.-L. (2011). « Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle ? » *Pratiques* 149-150 : 56-70.

Elalouf, M.-L., Beaumanoir-Secq, M., Bornaz, S. Fort, P.-L. (2012). « Enjeux de la constitution de corpus dans les écrits professionnels et de recherche du master *Éducation et formation* : le cas de la didactique du français ». *Les didactiques en question(s)* (p. 382-403). Bruxelles : De Boeck.

ÉMA (École, Mutations, Apprentissages, ÉA 4507) (ÉMA) (2017). *Corpus ÉMA, écrits scolaires [Corpus]*. ORTOLANG (Open Resources and TOOLS for LANGUAGE) –

- www.ortolang.fr, <https://hdl.handle.net/11403/ema-ecrits-scolaires-1/v1>.
- English, F. (2012). « Écrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre », *Pratiques* 153/154, 177-193.
- Ericsson, K., Charness, N., Feltovich, P. & Hoffman, R.R. (2006). *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. & Tesch-Romer, C. (1993). « The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance ». *Psychological Review* 100(3) : 363-406.
- Erpelding, C. (2010). « L'écrit comme objet d'évaluation à l'Université : attendus, contraintes et difficultés ». In M. Demeuse et al. (dir.). *L'évaluation des productions complexes en français langues étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur* (p. 43-53). Paris : L'Harmattan.
- Eschenauer, S. (2014). « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance ». *CRINI* 6.
- Fabre-Cols (dir.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Faure, M.-F. (2011). « Statut et fonctions de l'écrit ». *Le français d'aujourd'hui* 174 : 19-26.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. (1999). « From Online Management Problems to Strategies in Written Composition ». In M. Torrance & G. C. Jeffery (dir.). *The Cognitive Demands of Writing* (p. 13-23). Amsterdam : Amsterdam University Press.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.
- Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987). « La mise en texte et ses problèmes ». In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Édit.). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* (p. 223-239). Bruxelles: de Boeck
- Fenoglio, I. & Ganascia, J-G. (2007). « EDITE, un programme pour l'approche comparative de documents de genèse ». *Genesis* 27 : 166-168.
- Ferry, V. & Sans, B. (dir.) (2015). « L'exercice rhétorique de la citoyenneté », *Exercices de rhétorique* 5, <https://rhétorique.revues.org/399> consulté le 22 novembre 2017.
- Gadet, F. (2002). *article_pour_seminaire_sur_problematique_de_l_oral_1131638930843.doc*.
- Foucambert, J. (1985). *La manière d'être lecteur*. Orgeval : m.d.i.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Fraenkel, B. (1993). *Illettrismes : variations historiques et anthropologiques*. Paris : Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou.
- Fraisse, E. (2012). « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 61 : 35-45.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours*. Paris : L'Harmattan.
- Frier, C. (1998). « Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'Université ». *Lidil* 17 : 65-79.
- Friot, B. (2002). *Pressé, pressée*. Toulouse : Milan Poche Junior.
- Friot, B. (2007). *Nouvelles histoires pressées*. Toulouse : Milan Poche Junior.
- Fuchs, C. (1996). *Les ambiguïtés du français*. Paris : Ophrys.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.

- Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F. & Voguë De, S. (2016). « Former à l'écrit universitaire : un terrain pour la linguistique ? - Introduction ». *Linx : bulletin du Centre de recherches linguistique de Paris X Nanterre* 72. <https://linx.revues.org/1588>
- Gaspard, J. (2013). « Le discours promotionnel des universités européennes. Homogénéité dans la compétitivité ? ». *Mots. Les langages du politique* 102. [En ligne] <http://mots.revues.org/21281>
- Gattegno, C. (1967). *Conscience de la conscience*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Gattegno, C. (1972). *Ces enfants, nos maîtres, ou La subordination de l'enseignement à l'apprentissage*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Genouvrier, É. (1986). *Naitre en français*. Paris: Larousse.
- Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire, Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques*. Thèse soutenue à l'université J. Fourier de Grenoble, sous la direction de Catherine Brissaud.
- Goes, J. & Mangiante, J.-M. (2010). « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 47, 142-152.
- Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (1999). « Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire ». *Revue canadienne de l'éducation* 24 : 197-211.
- Gilles, J.-L. (2010). *Qualité spectrale des textes standardisés universitaires*. Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes.
- Giono, J. (1937). *Les vraies richesses*. Paris : Editions Grasset.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Débats-Belin.
- Goï, C. (2015). « Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations ». In Simon D.-L. & al., *Accueillir l'enfant et ses langues: rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 95-118). Paris : Riveneuve.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Golder, C. & Favart M. (2003). « Argumenter c'est difficile...Oui, mais pourquoi ? ». *Études de linguistique appliquée* 130 : 187-209.
- Gonnin-Bolo, A. & Benoit, J.-P. (2004). *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*. Lyon : INRP.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Goody, J. (2006). « La technologie de l'intellect ». *Pratiques* 131-132 : 7-30.
- Goulet, M.-J. (2012). « Étude exploratoire des usages d'outils informatiques d'aide à la rédaction dans la production d'écrits professionnels ». *Scripta* 16(30) : 217-231.
- Grafton, A. T. (1998). *Les origines tragiques de l'érudition. Une histoire de la note en bas de page*. (P.-A. Fabre, Trad.). Paris : Seuil.
- Graham, S. (2006). « Strategy Instruction and the Teaching of Writing ». In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (dir.). *Handbook of Writing Research* (p. 187-207). New York : Guilford Press.
- Grosjean, F. (1995). « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition ». *TRANSL* 19 : 13-41.
- Grassi M.-C. (1998). *Lire l'épistolaire*. Paris : Dunod.
- Grauby, F. (2015). *Le Roman de la création: Écrire entre mythes et pratiques*. Leiden/Amsterdam & New York : Brill / Rodopi.

- Graves, R. & Graves, H. (dir.) (2006). *Writing Centres, Writing Seminars, Writing Culture: Writing Instruction in Anglo-Canadian Universities*. Winnipeg : Inkshed Publications.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. (1979). *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique*. Paris : P.U.F.
- Grésillon, A. (2002). « Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée ». *Langages* 147 : 19-38.
- Grevisse, M. (1988). *Le bon usage*. Gembloux : Duculot (12^e édition refondue par A. Goosse).
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris/Gap : Ophrys.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : PUF.
- Grossmann, F. (2012). « Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques ». *Pratiques* 153/154 : 141-160.
- Guibert, R. (2003). *Former des écrivains*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Halmøy, O. (2003). *Le gérondif en français*. Paris : Ophrys.
- Halté, J-F & Rispail, A. (2005). *L'oral dans la classe, compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.
- Harbach, C. (ed.). (2014). MFA vs NYC. *The Two Cultures of American Fiction*. n+1 Issue 10, Faber and Faber.
- Haroche-Bouzinac G. (1995). *L'épistolaire*. Paris : Hachette supérieur.
- Hart-Davidson, W. & Grabill, J.T. (2011). « Understanding and Supporting Knowledge Work in Schools, Workplaces, and Public Life ». In D. Starke-Meyerring, A. Paré, N. Artemeva, M. Horne & L. Yousoubova (dir.). *Writing in Knowledge Societies* (p. 161-176). Fort Collins : WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Hayes J.-R. & Flower, L. (1980). "Identifying the organization of writing processes". In W. Gregg & E. Steiberg (dir.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale - New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- HEP-Vaud (2013). *Bachelor en enseignement préscolaire et primaire*. Mémoire professionnel.
- Heurley, L. (2006). « La révision de texte. L'approche de la psychologie cognitive ». *Langages* 4 (164) : 10-25.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris : Les Éditions de Minuit
- Houdart-Mérot, V. (2008). « Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université », *Recherches & Travaux*. En ligne : <http://recherche travaux.revues.org/332>
- Houdart-Mérot, V. (2013). « La lente émergence des ateliers d'écriture dans les universités française : histoire et fondements ». In V. Houdart-Mérot & C. Mongenot (dir.). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (p. 41-59). Paris : Champion.
- Houdart-Mérot, V. (2018). *La création littéraire à l'université*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.
- Houdart-Mérot, V. & Mongenot, C. (dir.) (2013). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Champion.
- Howard, R. M. (1993). « A Plagiarism Pentimento ». *Journal of Teaching Writing* 11(3) : 233-246.

- Howard, R. M. (1995). « Plagiarisms, Authorships and the Academic Death Penalty ». *College English* 57(7) : 788-806.
- Howard, R. M., Serviss, T. & Rodrigue, T. (2010). « Writing from Sources, Writing from Sentences ». *Writing & Pedagogy* 2(2) : 177-192.
- Huston, N. (1999). *Nord perdu*, Paris : Actes sud.
- Igonet M.-A. (1999). *La lettre de vente. Le secret d'un mailing gagnant*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- IUFE (2015). *Le travail d'intégration et de fin d'études du certificat complémentaire en enseignement préscolaire et primaire*. Document d'orientation.
- Jaffré, J.-P. (2004). « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept ». In C. Barré-de Miniac, C. Brissot & M. Rispail (éds.). *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Seuil, 1973.
- Jaubert, M. (2007) : *Langage et construction des connaissances à l'école*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). « La préparation écrite de la classe, un outil de formation pour les professeurs d'école ? ». *Enjeux* 54 : 130-141.
- Jaubert M. & Rebière M. (2009). « Dimension épistémologique des gestes professionnels langagiers en maternelle ». *La lettre de l'AIRDF* 43 : 23-26.
- Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié, J.-P. (2012). « Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoir : l'hypothèse énonciative ». *Forumlecture.ch*, 3. Consulté sur Internet : http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf (le 19 mars 2018).
- Jaubert, M., Rebière, M., & Schneeberger, P. (2009). « Construire un point de vue pour faire évoluer la position énonciative. La germination au cycle 2 ». In P. Schneeberger & A. Vérin (éd.). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* (p. 121-146). Lyon : INRP.
- Johannot, Y. (1994). *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble : PUG.
- Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- JORF [*Journal officiel* de la République française] n° 0099 du 27 avril 2013, texte n° 13.
- Jorro, A. & Pana-Martin, F. (2012). « Le développement professionnel des enseignants débutants ». *Recherches & éducations* [En ligne], 7 | octobre 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, consulté le 15 mai 2016. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1413>
- Josso, C. (2011). *Cheminer vers soi*, Lausanne : L'Âge d'homme.
- Kadri, H.D. & Elghazi, L. (2016). *Voies multiples de la didactique du français. Entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York : Farrar, Straus and Giroux.
- Kara, M. (2004). Pratique de la citation dans les mémoires de maîtrise. *Pratiques*, 121-122 : 111-142.
- Kaufmann, J.-C. (1996/2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kellogg, R.T. (2008). « Training Writing Skills: a Cognitive Development Perspective ». *Journal of Writing Research* 1(1) : 1-26.

- Kellogg, R.T. (2006). « Professional Writing Expertise ». In K. Anders Ericsson, N. Charness, Paul J. Feltovich & R. Hoffman (eds). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (p. 389-402). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1986). *L'énonciation et la subjectivité dans le langage*. Armand-Colin : Paris.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1998). *L'implicite*. Paris: Armand-colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan Université.
- Kervyn, B. (2011). « Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français ». In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 219-250). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Knight, P. T. (2000). « The value of a programme-wide approach to assessment ». *Assessment and Evaluation in Higher Education* 25(3) : 236-251.
- Koch Peter & Østerreicher Wulf (2001) « Langage parlé et langage écrit », in *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, tome 1, 584-627, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Kramsch, C. (2010). *The multilingual subject*. Oxford : OUP.
- Kristeva, J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : Fayard.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. (L. Meyer, Trad.). Paris : Flammarion.
- Kuhn, T. S. (1990). *La Tension essentielle tradition et changement dans les sciences*. (M. Biezunski, P. Jacob, A. Lyotard-May, & G. Voyat, Trad.). Paris : Gallimard.
- Kwasny, M. (ed.). (2004). *Toward the open field, Poets on the art of poetry 1800-1950*. Middletown CT: Wesleyan University Press.
- Labasse, B. (2006). *La communication écrite. Une matière en quête de substance*. Lyon : Éditions Colbert & CECF Éditions.
- Labasse, B. (2015). « Les déterminants cognitifs et sociaux de l'adéquation communicationnelle ». In C. Beaudet & V. Rey (coord.). *Écritures expertes en questions* (p. 39-69). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Laborde-Milaa, I., Plane, S., Rinck, F. & Sitri, F. (2014). « La formation aux écrits professionnels : des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation ». *Le discours et la langue* 5(2).
- Lafont, J. (1999). *Pour une ethonolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse de doctorat, Université F. Rabelais de Tours. ANRT, Thèse à la carte (Réf ANRT : 32555) : Lille 3 Université.
- Lafont-Terranova, J. (2007). « Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique : analyse d'une expérience ». *Caractères* 25 : 4-9.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Lafont-Terranova, J. (2013). « Atelier d'écriture-réécriture et génétique textuelle : le scripteur face à son texte ». In V. Houdart-Mérot & C. Mongenot (dir.). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (p. 341-357). Paris : Champion.
- Lafont-Terranova, J. (2014a). « Des ateliers d'écriture en expression-communication : quels ateliers, pour quels effets ? ». In M. Nouailler (dir.), *L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT. Fondements théorique, représentations, réalités* (p. 117-132). Paris : Éditions L'Harmattan. Namur: Presses universitaires de Namur.

- Lafont-Terranova, J. (2014b). *La construction du sujet-écrivain : approches linguistiques et didactique*. Dossier d'habilitation à Diriger des Recherches, Vol. 1. Université d'Orléans.
- Lafont-Terranova, J. (2018, à paraître). « Deux ateliers d'écriture créative à l'Université pour « réfléchir » l'écriture de manière singulière ». *Recherches en didactiques* (décembre 2018).
- Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (dir.) (2006). *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain*.
- Lafont-Terranova, J. & Niwese, M. (2012). « Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture ». *Pratiques* 153/154 : 115-128.
- Lafont-Terranova, J. & Niwese, N. (2015). « L'apport de la génétique textuelle dans une expérience de formation à l'écriture de recherche ». In C. Beaudet et V. Rey-Lafay (dir.), *Écritures expertes en questions* (p. 187-198). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence (Aix-Marseille Université).
- Lafont-Terranova, J. & Niwese, M. (2016). « Faire écrire pour construire des connaissances : accompagner la construction d'une posture d'apprenti-chercheur ». In S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A.-N. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquilló Larruy, P. Rogers & D. Russell (coord.), *Recherches en écriture* (p. 309-326). Metz : Editions du CREM, université de Lorraine.
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. & Colin, D. (2016). « Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique ». *Pratiques* 171-172. [En ligne] <http://pratiques.revues.org/3197>
- Lahire, B. (1988). *L'homme pluriel*, Paris : Nathan.
- Lahire, B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école*. Lyon : Presse Universitaire de Lyon.
- Lahire, B. (1993b). *La raison des plus faibles-Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : PUL.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lang, É. & Meyer J.-P. (2018). « Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs ». In J. André, O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Le français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage* (p. 263-278). Paris : Éditions de l'École Polytechnique.
- Lang, É. & Meyer, J.-P. (2015). « Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ? ». In M. Vinaver-Ković & V. Stanojevic (dir.), *Les Études françaises aujourd'hui, 2014 : Pourquoi étudier la grammaire ? Théories et pratiques* (p. 223-242). Belgrade : Faculté de Philologie.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1996). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Laurent, M. (2000). *Guide du maître, dictée en couleurs. Didacticiel*. Besançon : UEPD.
- Laurent, M. (2014). *Les jeunes, la langue, la grammaire. Tome 1* (la grammaire, 1ère édition 2004) et *Tome 2* (l'orthographe, 1re édition 2009). Besançon : UEPD.
- Laurent, M. (2015). « Travailler l'orthographe et la grammaire de manière inductive ». In F. Boch & C. Frier (dir.) (2017). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques, 2e partie*. Grenoble : ELLUG.
- Lebrave, J.-L. & Grésillon, A. (2008). « Linguistique et génétique des textes : un décalogue ». *Le français moderne*, N° spécial : 37-49. En ligne : <http://www.item.ens.fr/index.php?id=384099>.

- Le Breton, D. (1998). *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris : Armand Colin.
- Lecavalier, J., Chartrand, S. & Lépine, F. (2016). « La révision-correction de textes en classe : un temps fort de l'activité grammaticale ». In S. Chartrand (dir.). *Mieux enseigner la grammaire* (p. 304-324). Montréal : ERPI.
- Leclercq, D. (2003). « Analyses psychométriques des questions des 10 check-up MOHICAN : vue d'ensemble ». In D. Leclercq (dir.). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université : le projet MOHICAN mené par les 9 universités de la Communauté française Wallonie-Bruxelles* (p. 173-180). Liège : Éditions de l'Université de Liège. <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/17838>
- Leclercq, D. (2006). « L'évolution des QCM ». In G. Figari et L. Mottier-Lopez (dir.), *Recherches sur l'évaluation en éducation* (p. 139-146). Paris : L'Harmattan. <http://www.labset.net/~leclercq/media/QCM2006ETICPRAD.pdf>
- Leclercq, D. & Parmentier, P. (2011). « Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant ? ». In P. Parmentier (dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française* (p. 6-9). Bruxelles : CIUF. <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/86564>
- Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF.
- Legros, D., Crinon, J., & Marin, B. (2006). « Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles ». *Langages* 164 : 98-112.
- Le guide du rédacteur, Canada*. <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/redac-chap?lang=fra&lettr> (site internet consulté le 22 février 2017).
- Lemaître, B. (1995). « La ponctuation : un savoir enseignable ? enseigné ? ». *Spirale* 15 : 161-195.
- Le Marec, Y., Doussot, S., & Vezier, A. (2009). « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire ». *Éducation et didactique* 3(3) : 7-27.
- Le Marec, Y., & Vézier, A. (2006). « Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe ». *Le cartable de Clio* 6 : 160-173.
- Le Pesant D. (2002). « La détermination dans les anaphores fidèles et infidèles », *Langages* 145 : 39.
- Lhoste, Y. (2017). *Épistémologie & didactique des SVT. Langage, apprentissage, enseignement des sciences de la vie et de la terre*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Löffler-Laurian, A.-M. (1983). « Typologie des discours scientifiques : deux approches ». *Études de linguistiques appliquées* 51 : 8-20.
- Lussault, M. (2007). *L'homme spatial*. Paris : Seuil.
- Lyotard, J.-F. (1979). *Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées*. Rapport Conseil des Universités, Québec. En ligne www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilUniversite/56-1014.pdf
- Maingueneau, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Maingueneau D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- Maingueneau, D. (1993). *Le contexte de l'œuvre littéraire*. Paris : Dunot.
- Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Makassikis, M. & Pellat, J.-C. (2011). « Les étudiants natifs et allophones face à l'orthographe française : le cas des homonymes ». *TRANEL* 54, 21-48.

- Makassikis, M. (2011). *Apprendre l'orthographe française quand on est étudiant allophone*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Makassikis, M. (2013). « L'étudiant allophone aux prises avec l'orthographe française ». In N. Gettliffe N. & J.-P. Meyer (dir.). *Dans la carrière des mots. Mélanges offerts à Jean-Christophe Pellat* (p. 61-74). Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe. À qui la faute ?* Paris : ESF.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2012). « Le Français sur Objectif Universitaire : De la maîtrise linguistique aux compétences universitaires ». *Synergies-Algérie* 15, 147-166.
- Martial (1961). *Epigrammes*, vol.1. Paris : les Belles Lettres.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (2000). *Multilingual Literacies*. Philadelphia, PA : John Benjamins.
- Martinot, C. (2009). « Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle ». *Cahiers de Praxématique* 52 : 29-58.
- Masseron, C. (2005). « Indicateurs langagiers et stratégies scripturales, du discours à la langue ». *Pratiques* 125-126 : 205-249.
- Masseron, C. (2011). *L'analyse linguistique des écrits scolaires*. *Pratiques* 149-150 : 129-162.
- Maurin E. (2009). *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*. Paris : Seuil
- Maurel-Indart, H. (2011). *Du plagiat*. Paris : Gallimard.
- McCutchen, D. (2011). « From Novice to Expert: Implications of Language Skills and Writing-Relevant Knowledge for Memory during the Development of Writing Skill ». *Journal of Writing Research* 3(1) : 51-68.
- McGurl, M. (2009). *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Cambridge (Mass.) / London : Harvard University Press.
- Meyer, B. (2011 [1996]). *Maîtriser l'argumentation*. Paris : Armand Colin.
- Michaux, H. (1966). *L'espace du dedans*. Paris : Editions Gallimard.
- Micheli, R. (2010). *L'émotion argumentée, l'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*. Paris : Le Cerf.
- Ministère de l'éducation nationale (2015), Bulletin Officiel n° 17 du 23 avril. Disponible en ligne sur <http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf> (consulté le 15 septembre 2017).
- Miserez-Caperos, C. (2017). *Étude de l'argumentation à visée cognitive dans des interactions entre adulte et enfants*. Université de Neuchâtel. Thèse en ligne sur <http://doc.rero.ch/record/289108>
- Moirand, S. (1992). *Situations d'écrit*. Paris: Hachette.
- Molinié M. (Ed.) (2006). *Biographies langagières et apprentissage plurilingue, Le Français dans le Monde - Recherches et applications* 39. Paris : Cle international.
- Monnier-Silva, A. C. (2015). *Le temps des dissertations : fabrication d'un exercice au service de l'intelligence et de la culture des jeunes gens et des jeunes filles à Genève (1836-2004)*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier, Collection LAL.
- Moore, D. & Brohy, C. (2013). « Identités plurilingues et pluriculturelles ». In J. Simonin & S. Wharton (éds.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (p. 289-315). Lyon : ENS-Éditions.

- Morinet, C. (1998). « Les logiques de l'oral et de l'écrit : une égalité dans la différence ». In *Propriétés de l'écriture* (p. 117-121). Pau : PUP.
- Morinet, C. (2012). *Du parlé à l'écrit dans les études*. Paris : L'Harmattan.
- Morinet, C. (2016). *Ce que l'écrit fait au sujet parlant*. Paris : L'Harmattan.
- Mourlhon-Dallies, F. (2014). « Former à rédiger des écrits professionnels : obstacles et leviers ». *Le discours et la langue* 5(2) : 115-124.
- Myers, D.G. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing since 1880*. [Prentice Hall, 1996]. Chicago/London : The University of Chicago Press.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Narjoux, C. (2010). *La ponctuation. Règles, exercices et corrigés*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- New London Group (2000). « A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social futures ». In B. Cope & M. Kalantzis (éds.). *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures* (p. 9-37). New York : Routledge.
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. UCL (Thèse de doctorat).
- Niwese, M. & Bazile, S. (2014). « L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe ». *Pratiques* 161-162 ; en ligne : <http://pratiques.revues.org/2063> (consulté le 25/02/2017).
- Niwese, M., Schneeberger, P. & Gibel, P. (2015). « Invariants et spécificités dans les écrits de recherche. Situation en didactique des SVT, des mathématiques et du français ». Journée d'étude *Disciplines et écriture de recherche : invariants et spécificités*, Université de Bordeaux-ESPE, 01/04/2015.
- Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- Noël, B. & Leclercq, D. (2011). « Comment développer des capacités cognitives et métacognitives ? ». In P. Parmentier (dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française, section 11*. Bruxelles : CIUF. <http://hdl.handle.net/2268/86565>
- Nonnon, E. (2002). « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale ». *Pratiques* 11-116 : 73-92.
- Nonnon, E. (2011). « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ». *Pratiques* 149-150 : 184-206.
- Nonnon, E. (1987). Vygotski (L.S.)- « Pensée et langage ». *Revue française de pédagogie*, vol.79 : 98-103.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning*. Bristol : Multilingual Matters.
- Nouailler, M. (dir.) (2014). *Fondements théoriques, représentations, réalités de l'Expression Communication dans les Instituts Universitaires de Technologie. Bilans et perspectives*. Paris : L'harmattan.
- Olive, T. & Piolat, A. (2003). « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes ». *Le langage et l'homme* 38(2) : 191-203.
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Ong, W. (1982/2014). *Oralité et écriture, la technologie de la parole*. Paris : Les Belles lettres.

- Orange, C. (2006). « Analyse de pratiques et formation des enseignants ». *Recherche et formation* 51 : 119-131.
- Oriol-Boyer, C. & Bilous, D. (dir.). (2013). *Ateliers d'écriture littéraire*. Coll. « colloque de Cerisy ». Paris : Hermann.
- Paolacci, V., Dufour, M.-P. & Bain, D. (2016). « L'enseignement de la ponctuation : le cas de la virgule ». In S. Chartrand (dir.). *Mieux enseigner la grammaire* (p. 225-248). Montréal : ERPI.
- Paolacci, V. & Rossi-Gensane, N. (2012). « Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française ? Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves ». *Actes du 3^e Congrès Mondial de Linguistique Française* : 341-359.
- Paolacci, V. & Rossi-Gensane, N. (2014). « Ponctuation et écrits d'élèves : une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement ». *Le français aujourd'hui* 187 : 115-125.
- Paolacci, V. & Rossi-Gensane, N. (2016). « La question de la progressivité des apprentissages en production écrite à l'école élémentaire française : le cas de la segmentation en phrases ». *Actes du 5^e Congrès Mondial de Linguistique Française*.
- Paradis, H. (2012). « La planification d'un texte: pourquoi, comment ? » *Correspondance*, 18(1).
- Paradis, H. (2013a). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural*. Mémoire de maîtrise. Université Laval, Québec.
- Paradis, H. (2013b). « La mise en texte, ou comment gérer simultanément un nombre incroyable de données ». *Correspondance* 18(2).
- Paradis, H. (2013c). « La réécriture ». *Correspondance* 18(3).
- Park, C. (2003). In other (People's) Words : plagiarism by university students - literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 : 471-488.
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique : un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris : Albin Michel.
- Pecorari, D. (2008). *Academic Writing and Plagiarism*. London : Bloomsbury.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris : Didier.
- Pentecouteau, H. (2012). « L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire* 28(1) : p. 1-11.
- Perec, G. (2000). *Espèces d'espaces*. Paris : Editions Galilée.
- Perelman C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1970). *Traité de l'Argumentation. La nouvelle Rhétorique*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles. 1^{re} éd. 1958.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (2008 [1958]). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles : Éd. de l'Université. [abrégé en TA dans l'article]
- Pereira, M.-E., Rey, V. & Romain, C. (2016). « Un nouveau dispositif d'enseignement, le blablatexte, au service de la formation des rédacteurs professionnels ». *Pratiques* 171-172 [En ligne] <http://pratiques.revues.org/3197>
- Perrenoud, P. (1991). « Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants ». In Association des enseignants et chercheurs en éducation (France). *La place de la recherche dans la formation des enseignants* (p. 91-121). Paris : INRP.
- Perrenoud, P. (2000). « Les Hautes Écoles Pédagogiques entre la forme scolaire et la forme

universitaire: les enjeux ». In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (dir.). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 341-369). Berne: Peter Lang.

Perrenoud, P. (2001). « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance ». In P. Lhez, Millet, D. et B. Séguier (dir.). *Alternance et complexité en formation* (p.10-27). Paris : Editions Seli Arslan.

Perrin, S. (2013). *La place de la langue dans l'enseignement-apprentissage du français en lycée professionnel. Exemple de l'écriture d'invention en première baccalauréat professionnel*. Mémoire du parcours « Formation de formateurs d'enseignants », MEEF 4, sous la direction de Marie-Laure Elalouf.

Perrin, S. (2014). *La place de la langue dans l'enseignement-apprentissage du français en lycée professionnel à travers l'exemple de l'écriture d'invention en première baccalauréat professionnel. Enjeux et perspectives didactiques*. Mémoire du parcours « Recherches en éducation, didactique et formation », MEEF 4, sous la direction de Marie-Laure Elalouf

<https://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/ema/enseignement-et-formation/memoires-en-ligne.html>

Perrin, S. (2017). *L'usage des corpus scolaires issus de la recherche en formation : un levier pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants*. Mémoire de CAFFA, académie d'Orléans-Tours.

Petitjean, AM. (2013). *La Littérature sur le métier. Étude comparée des pratiques créatives d'écriture littéraire dans les universités, en France, aux États-Unis et au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise.

Petitjean, AM. (2016). « La diffusion de la poésie estudiantine en France sous le regard des pratiques universitaires américaines ». In C. Blanchaud & C. François (dir.). *Pour la poésie. Poètes de langue française (XX^e-XXI^e siècle)* (p. 353-377). Paris : Presses Universitaires de Vincennes.

Petitjean, AM. (2017). « Les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception ? ». In F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (dir.). *Les formes plurielles des écritures de la réception, vol. 1 : Genres, espaces et formes* (p. 201-219). Namur : CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur.

Peytard J. (1982). *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif.

Peytard, J. & Genouvrier, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.

Picoche, J. (2002). *Dictionnaire du français usuel*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Pimet, O. & Boniface, C. (1999). *Ateliers d'écriture, mode d'emploi*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Pinker, S. (2014). *The Sense of Style. The Thinking Person's Guide to Writing in the 21st Century*. London : Penguin Books.

Piot, T. (2005). « Les malentendus dans les situations de communication orale scolaire ». In J.-F. Halté & M. Rispail, (éd.). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (p. 205-216). Paris : L'Harmattan.

Plane, S., Olive, T. & Alamargot, D. (2010). « Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques ». *Langages* 177.

Plantin, Ch. (2011). *Les bonnes raisons des émotions, principes et méthode pour l'étude du discours "émotionné"*. Berne : Peter Lang.

Plantin, Ch. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation*. Lyon : ENS éditions.

- Pollet, M.-C. (2010). « L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 47, 133-141.
- Postiaux, N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). « Référentiels de compétences à l'université : Usages, rôles et limites ». *Recherche et formation* 64, 15-30.
- Presgurvic, G. (Réalisateur). (2001). *Roméo et Juliette, de la haine à l'amour*. Paris: Universal Music.
- Przesmycki, H. (2004). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation.
- Rabatel, A. (2017). « Pour une analyse énonciative engagée et responsable des discours médiatiques ». *Mots. Les langages du politique* 113 : 117-132.
- Rapport du jury CRPE 2015 de l'Académie de Bordeaux. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/DEC_4/31/0/Rapport_du_jury_CRPE_2015_\(maj_15.09\)_474310.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/DEC_4/31/0/Rapport_du_jury_CRPE_2015_(maj_15.09)_474310.pdf) (site internet consulté le 16 février 2016).
- Rastier F. (1989). *Sens et textualité*. Paris : Hachette Supérieur.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF. Réédition en 2002.
- Reuter, Y. (2004). « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation ». *Pratiques*, 121-122 : 9-27.
- Reuter, Y. (2007). « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) ». *Le Français Aujourd'hui* 159, 11-18.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, M. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Rivard, M. C., Beaulieu, J., & Caspani, M. (2009). « La triade: une stratégie de supervision à redéfinir! ». *Éducation et francophonie* 37(1), 140-158. Repéré le 2 janvier 2016 sur : <http://www.erudit.org/revue/ef/2009/v37/n1/037657ar.html>.
- Russell, D. (2012). « Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu' " écrire pour apprendre " est plus qu'un slogan ? ». *Pratiques* 153-154 : 21-34.
- Rinck, F., (2011). « Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? ». *Le français aujourd'hui* 144 : 79-89.
- Rinck, F. & Mansour, L. (2013). « Littératie à l'ère du numérique ». *Linguagem em (Dis)curso* 13(3) : 613-637.
- Rinck, F. & Sitri, F. (2012). « Pour une formation linguistique aux écrits professionnels ». *Pratiques* 153-154 : 71-84.
- Robert, A. & Roglaski, J. (2002). « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants : une double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants en mathématiques ». *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2 (4), Toronto : 505-525.
- Robert, P. (2000). « Qu'est-ce qu'une technologie intellectuelle ? ». *Communication et langages* 123 : 97-114.
- Robet, C. (2013). « Pour un historique des ateliers d'écriture à l'université d'Aix-en-Provence (1968-2010) ». In V. Houdart-Merot & C. Mongenot (dir.). *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (p. 61-70). Paris : Champion.
- Roche, A. (1994). « Écrire à l'université ». In C. Boniface (dir.). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture. Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993* (p. 95-97). Paris : Retz.
- Roche, A., Guiguet, A. & Voltz, N. (1989). *L'atelier d'écriture - éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Bordas.
- Rollin, A. (1978). *Cortège dans la ville*. Paris : Éditions du Seuil.

- Roni, C. & Carlino, P. (2016). « Reading to write in science classrooms: Teacher's and students' joint action ». In S. Plane, C. Bazerman & al. (dir.) *Recherches en écriture – Regards pluriels* (p. 473-495). Metz : Recherches textuelles.
- Rossi-Gensane, N. & Paolacci, V. (2016). « La segmentation des écrits d'élèves à l'école et au collège : quel rôle pour la phrase ? ». *Lidil* 54 : 35-55.
- Rossignol, I. (1996). *L'Invention des ateliers d'écriture en France. Analyse Comparative de Sept Courants Clés*. Paris : L'Harmattan.
- Roussel B. & Garnier L. (2007). *BTS.NRC Relation Client*. Paris : Nathan techniques.
- Roussey, J.-Y. & Piolat, A. (1991). « Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but ». *Repères* 4 : 79-91.
- Sales Cordeiro, G. & Ronveaux, C. (2009). « Recueil et traitement des données ». In J. Dolz & B. Schneuwly (Édit.). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sarraute N. (1983). *Enfance*. Paris : Editions Gallimard.
- Scheepers, C. (2013). *L'argumentation écrite*. Bruxelles : de Boeck-Duculot.
- Schneeberger, P. & Vérin, A. (2009). Ed., *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences*. Lyon : INRP.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Schrivier, K. (2012). « What we know about Expertise in Professional Communication ». In V. Berninger (dir.). *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing* (p. 275-312). New York : New York Psychology Press.
- Serça, I. (2012). *Esthétique de la ponctuation*. Paris : Gallimard.
- Starke-Meyerring, D., Paré, A., Artemeva, N., Horne, M. & Yousoubova, L. (dir.) (2011). *Writing in Knowledge Societies*. Fort Collins : WAC Clearinghouse and Parlor press.
- St-Exupéry, A. (1946). *Le Petit Prince*. Paris: Gallimard jeunesse.
- Sutton, C. (1995). « Quelques questions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'Outre-Manche ». *Repères* 12 : 37-52.
- Thamin, N. & Simon, D.-L. (2009). « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières ». In E. Huver et M. Molinié (coord.) : *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS) n°4*.
- Toungouz Névéssinsky, K. (2009). « La pratique du copier-coller chez les étudiants : plagiat ou mime de la compréhension ? ». In J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier & F. Thyron (Eds). *Acteurs et contextes des discours universitaires* (2) (p. 112-122). Paris : L'Harmattan.
- Tournier, C. (1980). « Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours ». *Langue française* 45 : 28-40.
- Treignier, J. & Daunay, B. (dir.) (2004). *Les pratiques langagières en formation initiale et continue*. *Repères* 30.
- Tremblay, M. (1994). *Un ange cornu avec des ailes de tôle*. Montréal/Paris : Leméac/Actes Sud.
- Tremblay, O. & Polguère, A. (2014). « Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique ». In F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer & S.

- Prévost (dir.). *Actes du 4e Congrès Mondial de Linguistique Française*. SHS Web of Conferences, 8 (p. 1173-1188). http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01383.pdf
- Turco, G., Plane, S. & Mas, M. (1994). « Construire des compétences en révision / réécriture au cycle 3 de l'école primaire ». *Repères* 10 (1) : 67-81.
- Turnitin (2015). *White paper. The Plagiarism Spectrum*. En ligne http://www.turnitinuk.com/en_gb/resources/white-papers
- Tutiaux-Guillon, N. (2009). « L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation ». *Raisons Comparaisons Educations. La revue française d'éducation* 4 : 105-117.
- Vanhulle, S. (2001). « Le portfolio, un instrument au service de la littératie chez les futurs enseignants (FLM) ». In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (dir.). *Didactiques des langues romanes* (p. 523-528). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, Ch. (2007). « Introduction . Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question ». In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle. *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck.
- Védénina, L. G. (1980). « La triple fonction de la ponctuation dans la phrase : syntaxique, communicative et sémantique ». *Langue française* 45 : 60-66.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). « Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations ». *Metacognition and Learning* 1 : 3-14. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Véronique, D. & Collès, L. (2007). « La recherche en didactique du français langue seconde en France et en Belgique: parcours de lecture ». In M. Verdelhan-Bourgade (Édit.). *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution* (p. 45-61). Bruxelles: De Boeck.
- Volochinov, V.N. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Minuit.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor – Éditions sociales (traduction de F. Sève).
- Yates, F. & Tschirhart, M. D. (2006). « Decision-Making Expertise ». In K. Anders Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. Hoffman (eds). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (p. 421-438). New York : Cambridge University Press.
- Yates, F. (1993). *Decision management*. San Francisco : Jossey-Bass.