

LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE : UNE REVUE DE LITTÉRATURE POUR ACTUALISER SA MODÉLISATION DIDACTIQUE

FRANÇOIS VINCENT *Université du Québec en Outaouais*

RÉSUMÉ. Cet article a comme objectif de définir la compétence scripturale (CS), dans une perspective didactique, selon des recherches récentes mobilisant ce concept modélisé par Dabène, 1987; 1991 et Reuter, 1996, ses deux auteurs fondateurs. Une revue systématique de littérature a été menée (Pati et Lorusso, 2011). L'analyse des textes (n = 64) a permis la proposition d'une synthèse des avancées dans les recherches scripturales et une réflexion terminologique autour du concept de CS mobilisé dans les recherches actuelles en didactique de l'écrit. Notre contribution permet de définir la CS, mais également de proposer un modèle didactique de ce concept. Ce modèle évoque la complexité des relations au sein de la CS tout en permettant l'établissement de repères communs pour les chercheurs, les praticiens et les apprenants-scripteurs autour du concept de CS.

WRITING SKILLS: A LITERATURE REVIEW TO UPDATE ITS DIDACTIC MODEL

ABSTRACT. This article aims to define writing skill (WS) from a didactic perspective, according to recent research using this concept modelled by Dabène, 1987; 1991 and Reuter, 1996, its two founding authors. A systematic literature review was conducted (Pati and Lorusso, 2011). The analysis of the texts (n = 64) allowed the proposal of a synthesis of the advances in scriptural research and a terminological reflection around the concept of WS mobilized in the current research in didactic writing. Our contribution makes it possible to define the CS, but also to propose a didactic model of this concept. This model evokes the complexity of relationships within the WS while allowing for the establishment of common benchmarks for researchers, practitioners and learner-writers around the concept of WS.

En français, le développement de la compétence scripturale (CS) a culturellement toujours pris une place importante (CherVEL, 2004). Comme cela a été souligné il y a déjà 15 ans, les nouvelles technologies « en rendent l'usage encore plus nécessaire, en multiplient et en complexifient les usages » (Barré-de Miniac,

2003, p. 108). Les développements technologiques des dernières années n'ont fait qu'accentuer le phénomène (Gura, 2014; Penloup, 2017). Par ailleurs, plusieurs soulignent l'importance de la CS pour l'intégration sociale, économique et citoyenne (Aase et coll., 2009; Brodeur et coll., 2008; Fleuret et Thibeault, 2016; Organisation de coopération et de développement économiques, 2015).

La compétence scripturale (CS) s'inscrit dans un courant plus large de compétences, qui, sous l'influence initiale de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), a mené à l'établissement de programmes de formation fondés sur une approche de développement des compétences (Aase et coll., 2009). En enseignement du français, au tournant des années 1990 (Dabène, 2015), elle fut développée de manière concomitante à la reconnaissance de la didactique du français comme champ de recherche distinct des disciplines contributives.

Construire des programmes de formation pour ensuite enseigner et apprendre l'écriture dans la perspective de développement d'une CS a impliqué, comme premier chantier, de définir et de modéliser cette dernière. Le modèle didactique, proposé initialement par Dabène (1987), avait comme double visée de permettre l'émergence d'un domaine scientifique autour d'un référent commun et d'interagir directement avec les praticiens. Ces derniers profitent donc d'une diffusion de savoirs savants transposés, mais peuvent aussi, par leur expérience, nourrir et bonifier le modèle.

Après 30 ans, il nous semble important de se questionner quant à l'effet fédérateur initialement visé. Certes, la *compétence scripturale* est abondamment utilisée en recherche, comme nous le présenterons dans le cadre de cette revue de littérature. Cependant, on peut se questionner quant à la véritable intégration du modèle dans les milieux scolaires, là où les pratiques d'enseignement changent peu, notamment en ce qui concerne la CS (Chartrand et Lord, 2013a, 2013b).

Nous proposons ici d'actualiser le modèle de Dabène (1987, 1991) après analyse par revue systématique de l'utilisation tant définitoire qu'opérationnelle du concept. Nous discuterons des retombées de cette actualisation sur la recherche en didactique, et, par extension, sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.

LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

Si, comme nous l'avons rapidement évoqué, le concept de compétence n'est pas nouveau en éducation, il a fait l'objet de plusieurs réflexions inspirées entre autres des courants épistémologiques sous-jacents aux différentes propositions définitives (Jonnaert, 2010). Issu originellement de la logique économique et administrative, il a été rapidement adopté dans plusieurs domaines, dont celui des sciences de l'éducation qui lui a attribué une définition issue d'une vision socioconstructiviste de l'apprentissage (Legendre, 2004).

Bien que le terme de compétence se soit fortement répandu depuis le début des années 90 (Elliot et coll., 2017), en particulier sous l'influence de l'OCDE, la notion reste controversée (Rey, 2014).

En didactique du français, la référence inévitable à deux disciplines principales contributives – la linguistique et la psychologie cognitive – ajoute confusion à la controverse. En linguistique, depuis Chomsky (1971), qui distingue la compétence et la performance, reprenant ainsi la dichotomie de Saussure (1916) opposant langue et parole, la compétence a le statut de potentiel, c'est-à-dire qu'elle est un « savoir implicite composé d'un ensemble de règles qui offrent la possibilité de générer pratiquement une infinité de productions langagières » (Jonnaert, 2009, p. 10). La compétence est donc une caractéristique innée de l'être humain, qui, après actualisation, en situation de communication, se manifeste par des performances.

En psychologie, si la distinction compétence / performance prévaut également, c'est dans une perspective différente : la compétence n'est plus le potentiel inné, mais la manifestation attendue du potentiel, à partir d'une modélisation issue d'observations (Jonnaert et coll., 2004). Ainsi, la performance d'un individu en situation devient un indicateur de l'écart entre celle-ci et la compétence définie a priori.

L'utilisation du concept dans les différents programmes de formation et les pratiques évaluatives effectives ou déclarées nous amènent à postuler que la compétence est généralement perçue par les acteurs du milieu scolaire selon les préceptes de la psychologie. Ainsi, cette dernière ne se manifeste qu'à travers la mobilisation de ressources, et elle se développe et s'observe en situation. Jonnaert (2017) précise la malléabilité de ce concept :

En ce sens, une compétence est rarement stabilisée une fois pour toutes. C'est pourquoi également une compétence est peu prédictible et difficilement circonscrite dans une définition. Une compétence est le résultat d'actions temporairement achevées, temporairement viables, toujours susceptibles d'être remises sur l'établi et sans cesse remises en question par une nécessaire vigilance éthique.

Jonnaert (2009) établit un cadre conceptuel hiérarchisé où la compétence implique plusieurs capacités, qui elles-mêmes se déclinent en habiletés et en connaissances.

La compétence scripturale

En contexte scolaire, le concept de compétence a une fonction particulière. Définie à partir des habiletés et connaissances mobilisées et essentielles selon les attentes sociales, la compétence décomposée sert, après transposition, à établir les *contenus enseignables* (Daunay, 2016). Sa conception influence les caractéristiques singulières de l'objet enseigné, et, par l'intermédiaire de l'intérêt des chercheurs et de son appropriation par les praticiens, les caractéristiques des dispositifs didactiques à privilégier. En ce qui concerne l'écriture et la CS

de l'apprenant, deux auteurs principaux, ayant œuvré entre autres durant les premières années du champ disciplinaire de la didactique du français (Dabène, 2015), sont principalement cités, encore aujourd'hui, comme présenté plus loin, dans la section méthode.

Dabène (1987, 1991) est le premier à réfléchir à la définition, puis à la modélisation de la CS, des savoirs enseignés / à enseigner qui la sous-tendent et des relations entre eux. Il fait appel à différentes disciplines contributives telles que la psycholinguistique, la psychologie cognitive, la sociologie de l'éducation et la pédagogie pour circonscrire la compétence, qu'il définit comme un « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire » (p. 15).

Ainsi, si la visée didactique de la définition est implicite – la description des composantes ayant comme finalité leur prise en considération pour la conception de dispositifs didactiques – la spécificité de la didactique de l'écriture est doublement soulignée. En effet, l'auteur souligne que la CS prend en considération les composantes spécifiques à l'ordre scriptural, et insiste sur les retombées dans l'activité langagière (extra)ordinaire. Il définit cette dernière en opposition à l'oral, une autre activité discursive. Reuter (1996), aussi amplement cité, nuance la définition de Dabène en adjoignant les *conceptions et valeurs aux représentations*, et en remplaçant les *savoir-faire* par les *opérations*. Nous reviendrons plus loin sur les retombées de ces choix conceptuels.

Plusieurs auteurs en didactique du français ont depuis sollicité le concept de CS pour analyser certaines de ses composantes, certaines de ses relations, l'influence de contextes sur son développement, ou pour mesurer les retombées d'interventions. Nous visons par cette contribution à définir la CS dans une perspective didactique, à la lumière des récentes recherches du domaine faisant appel au concept. Cette démarche s'inscrit dans le respect des écrits des auteurs fondateurs, qui eux-mêmes considéraient leur définition et modélisation comme évolutive et perfectible (Dabène, 1987, 1991; Reuter, 1996). Par ailleurs, cette actualisation ne peut s'effectuer sans qu'il en résulte des réflexions scientifiques et didactiques, et nous partagerons ici certaines d'entre elles.

MÉTHODE

Nous avons choisi de mener une revue systématique de littérature (Pati et Lorusso, 2011). Cette méthode de recherche adhère à un devis scientifique permettant une recension explicite, transparente et reproductible (Tacconelli, 2010). Nous présenterons ici les principales composantes méthodologiques de cette méthode.

Élaboration du protocole de recension et identification des études

Nous avons procédé à une identification des études primaires en octobre 2018, en considérant celles publiées entre 2000 et 2018, soit les études publiées depuis l'avènement des programmes par compétences au Québec. Nous avons consulté les banques de données électroniques prisées en didactique du français (CAIRN, ERUDIT et Openedition) et celles consignant des thèses (Proquest dissertation et Theses, Thèse Canada, DART Europe et Thèse France), limitant nos résultats aux articles scientifiques avec révision des pairs et aux thèses et mémoires bénéficiant d'une évaluation scientifique. Dans tous les cas, nous avons utilisé comme mot-clé « compétence scripturale », dont l'adjectif, peu usuel mais fréquent dans les écrits en didactique du français, permet déjà un certain tri. Nous avons finalement procédé à une recension systématique dans quelques revues spécialisées (*le français aujourd'hui*, *Repères*, *la lettre de l'AIRDF*), afin de nous assurer de l'exhaustivité de la recherche.

Sélection des études

Les publications ont été sélectionnées selon les critères d'inclusion suivants : 1) elles devaient inclure le concept de CS dans le texte; 2) concerner la didactique de l'écrit ou une discipline contributoire; 3) avoir été publiées entre 2000 et 2018; 4) avoir été évaluées par les pairs.

Méthode de traitement et d'analyse des données

À l'issue de la première sélection des articles ($n = 139$), nous avons discriminé les résultats en éliminant les doublons et en appliquant les critères d'inclusion, ce qui a mené à la conservation de 64 publications¹.

Nous avons ensuite analysé les textes à l'aide d'une grille d'analyse à plusieurs critères, sélectionnés selon notre objectif : les composantes de la CS approfondies, les caractéristiques des scripteurs concernés, la présence d'une définition de la CS, l'objectif de la recherche, le contexte d'utilisation du concept, les sources retenues pour la définir, de même que les définitions des composantes approfondies. Ainsi, au-delà d'une identification des définitions du concept de CS, l'analyse permet une contextualisation de la convocation de la CS. Nous avons identifié comment les dimensions de la définition convoquées ou approfondies sont opérationnalisées au sein de l'étude, et si, enfin, certaines caractéristiques du contexte (population, support, visée d'écriture, etc.) peuvent être associées à une ou l'autre dimension de la définition.

RÉSULTATS

Analyse des définitions convoquées

Les définitions proposées par les chercheurs ne permettent pas à elles seules de proposer quelque actualisation du modèle de la CS. Seuls 14 des articles recensés

définissent la CS, la plupart en citant Dabène (1987, 1991), suffisamment influent pour justifier l'utilisation du néologisme de « conception dabénienne » (Guernier, 2018, p. 54). Cette conception a de commun avec celle fondatrice de Reuter (1996) de concevoir la CS comme l'ensemble des composantes rendant possible l'activité d'écriture (Crognier, 2010) et qui dépendent à la fois des caractéristiques du scripteur, du processus et du produit. Elle a l'avantage de se centrer sur le « sujet-écrivain » (Bucheton, 2014) et permet d'envisager son développement par la prise en considération des nombreuses interrelations entre ses composantes, dans une perspective d'acculturation accompagnée (Lafont-Terranova, 2009).

Ces fondements sont issus de l'adéquation de composantes linguistiques, cognitives, psychocognitives, psycholinguistiques et psychosociales. À titre illustratif, Chartrand et Blaser (2006) mentionnent que l'appréciation de la CS implique l'adéquation de « connaissances disciplinaires, démarches, procédures, stratégies » qui renvoient à « des valeurs, à des postures, à des attitudes » (p. 188).

Les connaissances et les habiletés

Aux savoirs et savoir-faire, nous privilégions les *connaissances et habiletés*. Rappelons que si les savoirs et savoir-faire correspondent aux attentes sociales, institutionnellement et contextuellement situées, les connaissances et habiletés sont internalisées par le sujet-écrivain, et manifestement convoquées par lui (Laparra et Margolinas, 2010). Ces distinctions terminologiques rappellent que les connaissances et habiletés varient non seulement d'une situation d'écriture à l'autre, mais aussi d'un sujet-écrivain à l'autre (Dezutter et coll., 2017). Ces nuances peuvent sembler contradictoires à une approche didactique, cherchant à déterminer les composantes de la compétence à enseigner (Daunay, 2016). Elles permettent pourtant de mettre en évidence la construction des connaissances, et l'essentielle volonté d'ajuster ces besoins selon les situations (Chartrand et Blaser, 2006).

Pour éviter de tomber dans un relativisme non opérationnel, on peut utiliser la classification de Barbier (2003), qui précise que les connaissances et habiletés peuvent minimalement être classées en deux groupes distincts : celui concernant les connaissances linguistiques, spécifiques à la langue étudiée, et celui concernant les connaissances et habiletés transversales d'une situation de compétence à l'autre, notamment selon la modalité de communication (orale, écrite, manuscrite, numérique, etc.), y compris dans une autre langue que le français langue d'enseignement.

Les connaissances linguistiques qui concernent tous les aspects de la grammaire tels que la morphologie, la syntaxe, la ponctuation ou la grammaire du texte (Boivin et Pinsonneault, 2018) ont parfois le potentiel d'être utilisées dans tous les textes, en particulier ceux visant le respect des normes linguistiques (par exemple, l'accord dans le groupe du nom). On peut d'ailleurs y intégrer la plupart des

normes orthographiques et les habiletés à repérer les situations nécessitant la mise en place d'opérations convoquées implicitement ou explicitement (Nadeau et Fisher, 2011). D'autres connaissances linguistiques, sans être exclusives à des genres textuels, sont davantage associées aux caractéristiques génériques comme, par exemple, les marques de ponctuation du dialogue au sein de la séquence narrative ou l'utilisation des compléments du nom pour la séquence descriptive.

Reuter (1996) ajoutait aux connaissances linguistiques celles sémioticoscripturales, qui concernent les signes linguistiques, dont les signes écrits, et celles sémioticosociales, qui, elles, s'appliquent au fonctionnement de l'écrit comme acte de communication dans la société

Certaines ont été traduites en savoirs à enseigner, comme celles que Lord (2009) classent comme sociopragmatiques et génériques, auxquelles Colognesi et Lucchini (2015) ajoutent les connaissances graphiques. D'autres, comme les connaissances encyclopédiques, seront sollicitées au gré des situations d'écriture.

Dabène (1987) et Reuter (1996) montraient la perméabilité des frontières qu'une CS partage avec d'autres situations discursives (oral-écrit, langue première-langue étrangère). Plusieurs études illustrent aussi la proximité, voire l'interrelation avec d'autres compétences, comme les compétences de collaboration (Colognesi et Deschepper, 2018, Blain et Lafontaine, 2010), particulièrement au moment de la révision. D'autres encore mettent en évidence les recoupements entre la CS et les compétences informationnelles (Vincent et coll., 2019), alors que la lecture d'informations vient nourrir les textes à écrire. Les études les plus nombreuses sont cependant celles portant sur la question actuelle de l'influence du numérique et des compétences sous-jacentes, qui mènent d'ailleurs certains à combiner les deux compétences pour parler de CS numérique (Penloup, 2017), pouvant impliquer de nouvelles connaissances génériques (Brunel et Guérin-Callebout, 2016; Larose et Grenon, 2014). Le contexte numérique peut, par ailleurs, avoir une influence sur les connaissances et habiletés graphologiques (Doquet-Lacoste, 2006) et peut s'observer plus globalement à travers les textes produits (Delbrassine, 2018). Les recherches en didactique du corpus mettent donc en évidence certaines habiletés et connaissances essentielles aux productions textuelles. Paradoxalement, les méthodes d'analyse mettent en évidence la variabilité et l'extensivité de la CS, et ainsi les frontières poreuses entre les compétences. La mise en commun des résultats de recherche s'avère un argument supplémentaire pour décourager une vision techniciste qui chercherait à établir les savoirs et savoir-faire de la prescription de la « pilule rédactionnelle. » (Piolat, 2004)

Les ressources cognitives

Piolat (2004) rappelle aussi qu'il n'y a pas de consensus quant aux composantes issues d'une approche cognitiviste de la CS. En didactique du français, les ressources cognitives sont encore aujourd'hui largement réfléchies et conçues

selon le modèle du processus d'écriture d'Hayes et Flower (1980). Dabène (1987) intégrait ces préoccupations à travers le savoir-faire, dans l'idée encore une fois d'arriver à l'établissement d'une liste de traitements de l'information « enseignables », et ce, à chacune des phases du processus d'écriture.

Ainsi, certains chercheurs ont identifié les effets de stratégies d'écriture à privilégier, en particulier par les stratégies métacognitives et métascripturales, afin de rendre conscientes et effectives les opérations de planification, de mise en texte ou de révision (Cavanagh, 2002) et par le fait même, d'éviter la surcharge cognitive.

Colognesi et Lucchini (2016) identifient quant à eux des opérations qui, associées aux connaissances sociopragmatiques, encyclopédiques, génériques, linguistiques et graphiques, impliquent des niveaux de traitement de texte distincts (visée illocutoire, élaboration des significations, organisation du texte, opérations lexicales, morphosyntaxiques, orthographiques et mise en page) (Colognesi et Lucchini, 2016 selon Jolibert, 1988).

Par ailleurs, les écrits didactiques recensés s'intéressent peu aux capacités cognitives et aux opérations scripturales, pourtant essentielles à l'émergence des opérations plus complexes et aux stratégies pouvant les accompagner (Hayes et Olinghouse, 2015).

En somme, peu d'études didactiques s'intéressant spécifiquement aux ressources cognitives font appel au concept de CS, bien que le processus d'écriture fasse l'objet de nombreuses études en psychologie cognitive. Il en va autrement des études s'intéressant au rapport à l'écriture.

Rapport à l'écriture

Le concept de CS est utilisé abondamment dans les études didactiques à préoccupations psychosociales. La conception dabénienne soutient que les représentations, au même titre que les savoirs et savoir-faire, sont des ressources que le sujet-écrivain peut solliciter. À l'instar de la majorité des chercheurs faisant appel au concept de CS et s'intéressant à ses composantes psychosociales (García-Debanco et Beucher-Marsal, 2014), nous préférons envisager cette dimension selon la notion de « rapport au savoir » (Charlot, 1997) qui peut être défini comme « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet » (p. 94), donc on parle ici de l'écriture. Cette notion a l'avantage d'englober les termes concurrents (conceptions, représentations, valeurs, motivation, etc.) et, dans le cadre de l'écriture, mettre l'accent sur le sujet-écrivain et son activité (Pereira, Rey et Romain, 2016). Barré-de Miniac (2015) définit le rapport à l'écriture comme « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (p. 29). Le rapport à l'écriture, au même titre que les autres composantes de la CS, varie selon les caractéristiques des situations d'écriture, comme le montre par exemple Penloup (2003) avec

la comparaison des écrits scolaires et extrascolaires. Aussi, la perméabilité des frontières décrite aux composantes précédentes s'avère également pour le rapport à l'écriture : certaines caractéristiques s'inscrivent dans un rapport plus large au savoir, par exemple à la lecture (auquel cas on fait alors appel au concept de rapport à l'écrit²), ou celui à l'école, à la communication, ou aux technologies numériques (Grégoire et Karsenti, 2013).

Les différentes publications ont surtout cherché à établir le portrait du rapport à l'écrit / écriture de populations précises, comme les élèves du secondaire (Chartrand et Blaser, 2006), les élèves inuits (da Silveira, 2009), les étudiants en formation professionnelle (Crogner, 2007; 2009; 2010) ou les élèves allophones (Maynard et Armand, 2016). Garcia-Debanc et Beucher-Marsal (2014) s'intéressent spécifiquement à la dimension praxéologique du rapport à l'écrit en lien avec les activités d'apprentissage concernées. Finalement, certains chercheurs (Colognesi et Deschepper, 2018; Colognesi et Lucchini, 2016; Lafont-Terranova, 2018; Lafont-Terranova et Niwese, 2016) utilisent plutôt le rapport à l'écrit comme une variable permettant de mesurer les effets des dispositifs didactiques.

Blaser et al., (2015) définissent quatre dimensions à ce rapport, soit affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Elles précisent que le rapport à l'écrit – donc aussi à sa dimension écriture – « est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) [...] les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique) » (p. 52). D'autres y ajoutent la capacité à verbaliser ses pratiques d'écriture (dimension métascripturale) (Colognesi et Lucchini, 2016; Niwese et Bazile, 2014).

DISCUSSION

Dabène (1991) rappelait déjà que définir un modèle didactique de la CS, à partir des « spécificités de la « matière » à enseigner » (p. 10), permet « d'établir un guidage théorisé de conduites didactiques » (ibid, p. 10). Nous ajoutons que ce guidage implique d'accepter que les chemins – et les destinations – varient selon les scripteurs et les contextes. Ainsi, nous définissons la CS comme ***la mobilisation de connaissances, d'habiletés, de ressources cognitives et du rapport à l'écriture d'un scripteur au cours de processus d'écriture contextualisés, de manière concomitante à d'autres compétences.*** La figure 1 suivante illustre cette définition de la CS.

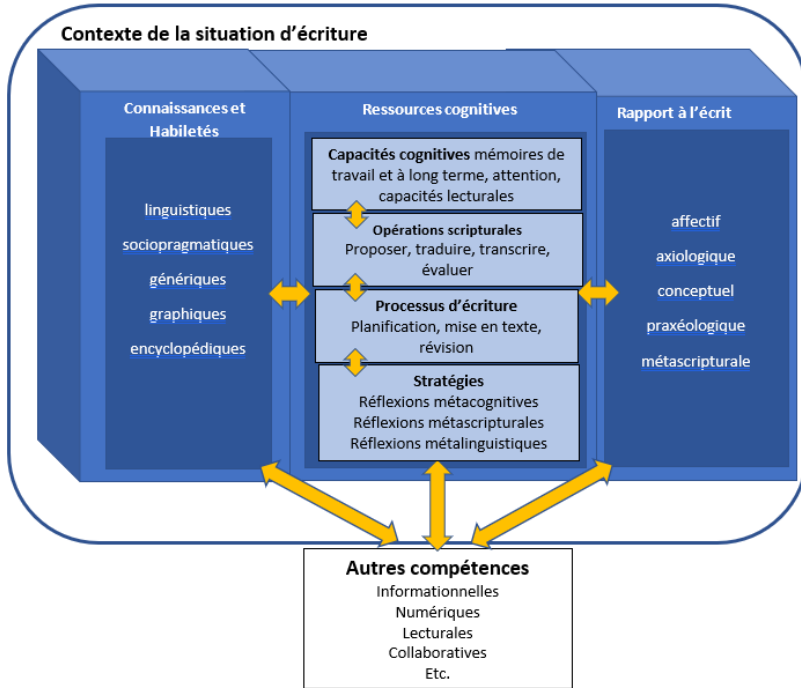


FIGURE 1. *La compétence scripturale*

Ainsi, les connaissances et habiletés, propres à chaque scripteur, ne permettent pas d'établir une liste de savoirs à enseigner. Les grandes familles ici mentionnées (linguistiques d'une part, spécifiques à la situation) permettent toutefois de rappeler que l'approche normée de l'écriture, notamment incarnée par la grammaire, et plus précisément par la tradition culturelle de l'insistance sur l'orthographe grammaticale, n'est qu'une partie des connaissances et habiletés mobilisées. Sans en rejeter l'importance, sa mise en relation avec les autres connaissances et habiletés, ou avec les autres composantes de la CS, doit être pris en considération dans les pratiques didactiques.

Les ressources cognitives (capacités cognitives, opérations et stratégies) devraient bénéficier du même traitement. On insiste beaucoup sur les stratégies, du fait que le sujet-écrivain peut les solliciter explicitement. On peut alors observer les effets particulièrement importants de celles-ci, notamment dans une perspective normative, tant pour les stratégies de planification (Geoffre, 2013) ou de révision (Blain et Lafontaine, 2010; Colognesi et Deschepper, 2018). Par contre, les opérations sous-jacentes comme proposer, traduire, transcrire et évaluer (Hayes et Olinghouse, 2015) ne sont pas explicitement évoquées dans notre recension, sauf dans de rares cas (Colognesi et Lucchini, 2016). Le champ très prolifique de la psychologie cognitive (voir Alamargot et Chanquoy, 2004;

Hayes et Olinghouse, 2015; Piolat, 2004) a permis de mettre en évidence d'autres ressources cognitives, comme l'attention, la mémoire de travail et à long terme, de même que la compétence lecturale, toutes sollicitées durant les situations d'écriture. Comme ces dernières varient d'un sujet-écrivain à l'autre et qu'elles dépendent largement de la maturation cognitive, elles sont moins réinvesties dans le champ de la didactique. Or, leur prise en considération est essentielle pour comprendre certaines difficultés que vivent les sujets-écrivains, et pour orienter les interventions didactiques. Ainsi, elles ne sont pas que des conditions préalables à la sollicitation de stratégies métascripturales et métalinguistiques, mais peuvent aussi donner lieu à des stratégies. Les stratégies relatives par exemple à l'attention ou à la mémoire de travail sont-elles constitutives de la CS? Bien qu'elles ne soient pas exclusives à celle-ci, l'influence qu'elles ont sur les performances implique nécessairement qu'on leur apporte une attention lors de l'enseignement au même titre qu'il est essentiel de considérer les compétences proximales, comme les compétences numériques (Delbrassine, 2018; Doquet-Lacoste, 2006; Penloup, 2017) ou collaboratives (Colognesi et Deschepper, 2018).

Le rapport à l'écriture est la composante la plus étudiée dans les publications de la recension, et les dimensions retenues font l'objet d'un relatif consensus : faire appel au concept de rapport à l'écriture permet d'harmoniser le lexique conceptuel concernant les dimensions psychosociales de la CS à celui utilisé majoritairement en didactique (Barré-de-Miniac, 2015; Colognesi et coll., 2017; Crognier, 2010; Garcia-Debanc et Beucher-Marsal, 2014; Lafont-Terranova et coll., 2016). Blaser et coll. (2015) rappellent toutefois que les dimensions du rapport à l'écrit / l'écriture ne sont pas toutes sur le même plan. En effet, les dimensions conceptuelles et praxéologiques sont didactiquement intéressantes, alors qu'un dispositif didactique peut viser d'agir directement sur elle. Ainsi, transformer le rapport à l'écriture dans sa dimension conceptuelle peut amener l'élève à écrire et à poursuivre le développement de ses compétences de scripteur, et les pratiques et autres actions en lien avec l'écriture construisent et nourrissent ces conceptions. Par ailleurs, les dimensions axiologiques et affectives relèvent davantage de la conséquence, car il est plus difficile d'agir explicitement sur les valeurs et sur les sentiments pour l'écrit. Elles s'inscrivent donc dans une perspective semblable aux capacités cognitives ou aux opérations, du fait qu'elles doivent être prises en considération dans une perspective didactique, mais qu'elles ne peuvent bénéficier d'un enseignement systématique. Sa transposition en objet de savoir à inscrire dans les curriculums ne peut évidemment pas s'effectuer en cherchant à identifier les justes représentations quant à l'écrit. Par contre, les recherches émergentes cherchant à identifier les relations entre ce rapport et les éléments constitutifs de la CS peuvent servir de premières assises scientifiques pour encourager les pratiques métascripturales visant à ce que les scripteurs agissent sur elles et les utilisent comme ressources (da Silveira, 2009).

CONCLUSION

Nous avons cherché ici à actualiser la modélisation de la CS, à la lumière des recherches en didactique du français des 20 dernières années. La revue systématique de littérature nous a permis de recenser 64 publications utilisant la CS et donne une représentation limitée aux banques de données et autres stratégies de collecte, mais une représentation tout de même variée des axes de recherche actuels.

Cela permet de fournir une définition qui, sans trop s'éloigner de celle de Dabène (1987, 1991) ou de Reuter (1996), les actualise en proposant une synthèse des avancées dans les recherches scripturales et visant un rapprochement terminologique d'avec les recherches actuelles en didactique de l'écrit. Aussi, l'analyse des articles nous a amenés à insister sur l'extensivité de la compétence, par sa mise en relation avec des compétences proximales, de même que sa variabilité, en mettant en évidence l'importance des variables contextuelles.

Comme le mentionnait déjà Dabène (1991), modéliser, c'est accepter l'incomplétude de la représentation d'un concept, conséquence inévitable de la synthèse. Le modèle proposé ici n'y échappe pas. Celui-ci ne vise pas à soutirer une énumération de savoirs à enseigner qui permettrait de développer ipso facto une CS. L'intérêt d'une définition et d'un modèle didactique repose, au-delà des composantes, sur la mise en évidence des relations entre elles. Ainsi, il permet de mettre en dialogue, dans une perspective pragmatique, des composantes provenant de champ de recherche divers. Il nous semble qu'autant la recherche didactique que celle effectuée dans les disciplines contributives devraient tenir compte de ces interrelations inévitables.

À titre d'exemple, l'apprentissage du complément du nom peut être envisagé comme ressource au service d'une rédaction descriptive (Vincent et Lefrançois, 2013). Son acquisition, certes pertinente pour la construction du groupe nominal, peut impliquer des retombées sur d'autres composantes de la CS : réviser un texte, en repérant les noms afin de leur adjoindre des compléments au service d'une précision discursive, peut aussi avoir des effets sur les stratégies concernant les accords au sein du groupe du nom, sur la maîtrise des structures de phrases subordonnées et sur la ponctuation. Celles-ci seront peut-être distinctes, selon le médium d'écriture, et pourront influencer les compétences lectorales de l'apprenant, plus à même de repérer des séquences descriptives au sein de textes tiers, voire de les apprécier. Les nouvelles connaissances et habiletés acquises peuvent également influencer le rapport à l'écriture par un sentiment de contrôlabilité.

Ces possibles développements sont, à ce stade, de simples suppositions. Malgré les meilleures intentions de l'enseignant, cet apprentissage pourrait influencer négativement la CS de plusieurs manières : en décourageant les sujets-écrivains trouvant les contraintes normatives trop nombreuses, en concentrant l'attention

au respect des normes syntaxiques à l'encontre d'une pertinence discursive, en limitant l'attention apportée aux accords verbaux par surcharge cognitive, etc.

Bref, si l'on peut à ce moment-ci affirmer la présence certaine d'une complexité des relations au sein de la CS, comme illustrée dans le modèle, il nous semble essentiel d'approfondir la compréhension des dynamiques, afin d'identifier les interventions optimisant les développements de la CS. L'avancée des recherches sur la CS nous montre qu'observer simplement les performances d'écriture pour déterminer les effets d'une intervention nous ramènerait à ce que Dabène dénonçait il y a plus de 30 ans, soit la mainmise des savoirs normatifs pour l'évaluation de la CS. Comme le mentionne Bucheton (2014), « il ne s'agit plus de dresser, d'entraîner et de formater, des esprits à diverses normes, mais de les aider à penser, à se penser, à inventer et en même temps à trouver leur place dans la discipline enseignée » (p. 11). S'il n'est pas une panacée, ce modèle a le potentiel d'établir des repères communs aux chercheurs, aux praticiens et aux apprenants-scripteurs, permettant une approche moins normative et plus réflexive au service d'un réel développement de la CS.

NOTES

1. Voir les références précédées d'un *
2. On observe un relatif consensus quant à cette distinction. Par ailleurs, certaines études citées plus loin ont été menées relativement au rapport à l'écrit (Chartrand et Prince, 2009). Nous y ferons tout de même référence dans la mesure où les cadres conceptuels peuvent aussi s'appliquer spécifiquement au rapport à l'écriture.

RÉFÉRENCES

- Aase, L., Fleming, M., Ongstad, S., Pieper, I., et Samihaian, F. (2009). *L'écriture*. Repéré à Paris.
- Alamargot, D., et Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. Dans A. Piolat, *Écritures. Approches en sciences cognitives Aix-en-Provence : Presses universitaires d'Aix-en-Provence*, 125-146.
- *Arraïchi, R. (2007). Approche sociolinguistique pour expliquer et réduire les difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain. *Revue de l'Université de Moncton*, 69-79. <https://doi.org/10.7202/017708ar>
- *Azaoui, B., et Matheu, N. (2017). Le tableau, espace de coconstruction multimodale d'une identité de scripteur chez des élèves allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 24-48. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1053587ar>
- Barbier, M. L. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 1(2), 6-21. Récupéré du site de l'auteure: <https://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf>
- Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107-120.
- Barré-de Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Blain, S., et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.

Blaser, C., Lampron, R., et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure* (3), 51-63.

Boivin, M. C., et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70.

Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L., et Bournot-Trites, M. (2008). Amélioration du français : mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. *Éducation Canada, Numéro thématique sur l'efficacité de l'enseignement*, 48, 10-13.

*Brunel, M., et Guérin-Callebout, C. (2016). « Écrire dans » : Écriture littéraire sur écran. Présentation d'une expérimentation en classe de 3^e année du secondaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 3. <https://doi.org/10.7202/1047128ar>

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris: Retz.

*Cavanagh, M. (2002). *Production d'un texte d'opinion : évaluation auprès d'élèves du primaire d'un programme d'intervention pédagogique axé sur les processus rédactionnels*. Ottawa National Library of Canada- Bibliothèque nationale du Canada.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.

*Chartrand, S.-G., et Blaser, C. (2006). Chapitre 8. Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolegomènes à un champ de recherches. Dans *Analyses des objets enseignés* (p. 179-194). De Boeck Supérieur.

Chartrand, S. G., et Lord, M.-A. (2013a). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois: principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539.

Chartrand, S.-G., et Lord, M.-A. (2013b). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec Français*, 168, 86-88.

Chervel, A. (2004). L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français. *Paedagogica Historica*, 40(3), 261-277. <https://doi.org/10.1080/0030923032000214164>

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Seuil.

*Colognesi, S., Celis, S., Dejemeppe, X., et Van Nieuwenhovew, C. (2017). Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio certifiant. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 49-71.

*Colognesi, S., et Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>

*Colognesi, S., et Lucchini, S. (2016). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33-52. <https://doi.org/10.7202/1042848ar>

Colognesi, S., et Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, 2(2), 193-215. <https://doi.org/10.4074/s0013754516002032>

*Crogner, P. (2007). La VAE et l'ordre des choses. *Vie sociale*, 4(4), 21-34. <https://doi.org/10.3917/vsoc.074.0021>

*Crogner, P. (2009). Écrire ses pratiques en travail social : de l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture. *Vie sociale*, 2(2), 95-107. <https://doi.org/10.3917/vsoc.092.0095>

*Crogner, P. (2010). Pratiques d'écriture en travail social : de quelques tensions. [Writing Practices in Social Work: On Some of the Pressures . . .]. *Empa*, 79(3), 138-144. <https://doi.org/10.3917/empa.079.0138>

*da Silveira, Y. (2009). Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation. *Études/Inuit/Studies*, 33(1-2), 245-259. <https://doi.org/10.7202/044970ar>

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck-Wesmeal.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22.

Dabène, M. (2015). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans J. L. Chiss, J. David, et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline* (p. 15-34). Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Daunay, B. (2016). Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique. [Some thoughts on the subject of didactic description]. *Education et didactique*, 10(2), 123-136.

*Delamotte, R., et Petitjean, A.-M. (2016). Compétences littéraciques, selon les dispositifs d'écriture, en situation de rattachage scolaire : ce que nous apprend la question du genre. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 4. <https://doi.org/10.7202/1046995ar>

*Delamotte-Légrand, R., et Penloup, M.-C. (2000). Chapitre 3 - Passage de l'écriture. Propositions didactiques. Dans *Passages à l'écriture* (p. 85-106). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

*Delbrassine, D. (2018). L'usage du traitement de texte pour les tâches de production écrite au lycée. *Le français aujourd'hui*, 200(1), 97-116. <https://doi.org/10.3917/lfa.200.0097>

Delbrassine, D. (2018). Outils numériques et didactique de l'écriture : travailler les textes sans fin ? *Le français aujourd'hui*, 203(4), 125-134. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0125>

*Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L., Lau, S., et Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 4-23. <https://doi.org/10.7202/1053586ar>

*Doquet-Lacoste, C. (2006). L'écriture débutante. Mise en texte et mise en graphie dans l'écriture sur traitement de texte à l'école. *Langages*, 164(4), 43-56. <https://doi.org/10.3917/lang.164.0043>

Elliot, A. J., Dweck, C., S., et Yeager, D., S. (2017). *Handbook of Competence and Motivation*. Guilford Press.

Fleuret, C., et Thibeault, J. (2016). Interactions verbales d'élèves allophones en retard scolaire lors de résolutions collaboratives de problèmes orthographiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13(2), 1-17.

*Garcia-Debanç, C., et Beucher-Marsal, C. (2014). Chapitre 4. Le point de vue des élèves sur une séquence d'accompagnement de l'écriture. Dans *Didactique du français : du côté des élèves* (p. 69-85). De Boeck Supérieur.

Geoffre, T. (2013). Étude du contrôle orthographique d'élèves de cm2. Situations de planification collaborative. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 47-57. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0047>

*Grégoire, P., et Karsenti, T. (2013). Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire? *Éducation et francophonie*, 41(1), 123-146. <https://doi.org/10.7202/1015062ar>

*Guernier, M.-C. (2018). Espaces d'apprentissage et de pratiques de l'écrit. La cartographie dessinée par une personne adulte peu qualifiée en formation professionnelle. *Recherches en didactiques*, 26(2), 53-72.

Gura, M. (2014). *Teaching literacy in the digital age : inspiration for all levels and literacies*. Eugene, Oregon: International society for technology in education.

Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organisation of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*, 3-30. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., et Olinghouse, N. G. (2015). Can cognitive writing models inform the design of the common core state standards? *The Elementary School Journal*, 115(4), 480-497.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique* (2^e éd.). De Boeck.

Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>

Jonnaert, P., Barette, J., Boufrahi, S., et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 667-696.

Lafont-Terranova, J. (2009) Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture, 15. Presses universitaires de Namur.

*Lafont-Terranova, J. (2018). Deux ateliers d'écriture créative à l'université pour « réfléchir » l'écriture de manière singulière. *Recherches en didactiques*, 26(2), 9-24.

*Lafont-Terranova, J., Blaser, C., et Colin, D. (2016). Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1042846ar>

*Lafont-Terranova, J., et Niwese, M. (2016). Le rapport à l'écriture au coeur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 10-32. <https://doi.org/10.7202/1042847ar>

Laparra, M., et Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, (145-146), 141-160. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1534>

*Larose, F., et Grenon, V. (2014). Médiation ou médiatisation? Une question toujours actuelle au coeur de l'adoption des technologies numériques par les enseignants. Dans C. Pelletier (dir.), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage* 253-273. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.peter.2014.01.0253>

Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. J. e. A. M'Barika (dir.), *Les réformes curriculaires, regards croisés*, 13-48. Presses de l'Université du Québec.

*Lentz, F. (2009). Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : un enjeu majeur. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 3-21. <https://doi.org/10.7202/045322ar>

*Lentz, F. (2016). Travail pédagogique et construction identitaire en milieu francophone minoritaire : quelques observations à l'occasion d'un anniversaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 28(2), 317-386. <https://doi.org/10.7202/1037178ar>

*Lira, M. (2001). Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère. *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 121(1), 63-69. <https://doi.org/10.3917/ela.121.0063>

Lord, M.-A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnsc/article/view/30408>

*Maynard, C., et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134-160. <https://doi.org/10.7202/1042853ar>

Nadeau, M., et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>

Niwese, M., et 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), 1-18. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2063>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). *Les compétences numériques : un investissement vraiment rentable?* <https://doi.org/10.1787/5js023qt18d5fr>

Pati, D., et Lorusso, L. N. (2018). How to write a systematic review of the literature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 11(1), 15-30. <https://doi.org/10.1177/1937586717747384>

*Penloup, M.-C. (2003). Pratiques langagières scolaires / non scolaires : la question se pose aussi pour l'écrit. *Études de linguistique appliquée*, 130(2), 211-222. <https://doi.org/10.3917/ela.130.0211>

*Penloup, M.-C. (2017). Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui*, 196(1), 57-70. <https://doi.org/10.3917/lfa.196.0057>

*Pereira, M.-E., Rey, V., et Romain, C. (2016). Construction de l'ethos discursif et rapport à l'écriture de futurs rédacteurs professionnels. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 53-72. <https://doi.org/10.7202/1042849ar>

Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition : le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, (51), 55-74. <https://doi.org/10.4000/linx.174>

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.

Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes* (1^e éd.). De Boeck.

Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot.

*Similowski, K. (2018). Du lire dans l'écrire : ce que les enseignants repèrent et évaluent dans les écrits des élèves. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 87-98. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0087>

*Szajda-Boulanger, L. (2006). Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 83-92. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0083>

Tacconelli, E. (2010). Systematic reviews: CRD's guidance for undertaking reviews in health care. *The Lancet Infectious Diseases*, 10(4), 226. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(10\)70065-7](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(10)70065-7)

*Tirvassen, R. (2010). Pourrait-on faire sans la langue et ses frontières? Étude de la gestion des ressources langagières à l'Île Maurice. *Cahiers de sociolinguistique*, 15(1), 55-75. <https://doi.org/10.3917/csl.1001.0055>

*Van Beveren, J., Dumortier, J.-L., et Dispy, M. (2013). De futurs maîtres face aux copies des lycéens : l'évaluation de la qualité de la langue dans la correction des travaux écrits. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 95-105. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0095>

Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 471-490.

Vincent, F., Fontaine, S., Peters, M. et Boies, T. (2019). Les stratégies d'écriture universitaire numérique : pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 16(2), 5-23. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n2-03>

*Wambach, M. (2003). La pédagogie de l'écrit dans une convergence méthodologique entre langue maternelle (nationale) et langue étrangère. Dans P. Rivenc (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde : la méthodologie*, (3), 284-308. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.riven.2003.01.0284>

FRANÇOIS VINCENT (PH.D.) est professeur en didactique de la grammaire au sein du département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Il est également directeur du *Groupe de recherche institutionnel sur la compétence scripturale et son évaluation (CRICSE)* et membre du *Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ)*. Ses recherches portent sur la mesure et l'évaluation de la compétence scripturale, au secondaire et au post-secondaire, de même que sur les approches didactiques de l'enseignement de la grammaire, notamment l'articulation lecture-écriture-grammaire, dans une perspective de développement de la compétence scripturale. francois.vincent@uqo.ca

FRANÇOIS VINCENT (PH.D.) is a language didactics professor in the Department of Educational Sciences at the Université du Québec en Outaouais (UQO). He is also the director of the *Groupe de recherche institutionnel sur la compétence scripturale et son évaluation* (CRICSE) and a member of the *Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture* (CLÉ). His research focuses on the measurement and evaluation of writing skills, at high school and postgraduate level, as well as on didactic approaches to grammar, teaching, especially the reading-writing-grammar articulation, for writing skills development. francois.vincent@uqo.ca