

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation



Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation

Jacqueline Lafont-Terranova, Christiane Blaser et Didier Colin

Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation
Volume 19, numéro 2, 2016

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1042846ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1042846ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Lafont-Terranova, J., Blaser, C. & 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>

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2018

Cet article est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

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

Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation

Jacqueline Lafont-Terranova

Université d'Orléans
LLL (UMR 7270)

Christiane Blaser

Université de Sherbrooke

Didier Colin

Université Paris-Est Créteil
CEDITEC

La didactique du français, qui fait partie intégrante des sciences de l'éducation et s'appuie sur les apports de nombreuses disciplines telles que la linguistique, les sciences de la littérature, la psychologie, les sciences sociales, l'anthropologie, a peu à peu établi un cadre théorique solide pour formaliser l'acte d'écrire et construire une didactique de l'écriture qui s'appuie sur un bilan critique de «l'enseignement traditionnel» (Reuter, 2002¹).

«Un modèle didactique de la compétence scripturale²»

Dans son inventaire de vingt années de travaux sur l'enseignement de l'écriture, Lafont-Terranova (2009, p. 78-103) souligne l'importance des travaux de Dabène (1987; 1991). En effet, ce chercheur, en réfléchissant aux conditions d'un véritable enseignement de l'écriture, a proposé «un modèle didactique de la compétence scripturale» qui repose sur une vision large de cette compétence définie «comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural» (Dabène, 1991, p. 14). Ce faisant, Dabène a ouvert la voie à une nouvelle approche, développée par tout un courant didactique (Barré-De Miniac, 2015³; Colin, 2014; Chartrand et Blaser,

¹ Première édition en 1996.

² Titre d'un article de Dabène (1991) que nous reprenons ci-dessous.

³ La première édition de cet ouvrage est parue en 2000, l'année où paraît l'ouvrage de Penloup cité peu après.

2008; Lafont-Terranova, 2013; Niwese, 2010; Penloup, 2000; Reuter, 2002), qui permet de dépasser la façon dont sont habituellement abordées les difficultés des scripteurs, notamment en termes de maîtrise linguistique et textuelle, en mettant l'accent sur les représentations que les scripteurs se font de l'écriture, mais aussi des situations de production et des types d'écrits.

La question des représentations

Si Piaget a montré que le pédagogue doit s'appuyer sur les représentations des élèves pour construire un enseignement qui puisse modifier ces représentations en fonction des savoirs et des compétences visées, c'est vers Moscovici que se tournent les synthèses faites sur la question des représentations (Barré-De Miniac, 2015, p. 67-76; Charaudeau, 2002, p. 502-505; Cohen-Azria, 2007, p. 197-202; Petitjean, 1998, p. 26-29). Moscovici (1976⁴) a en effet introduit dans le champ de la psychologie sociale le concept de *représentations sociales* en conduisant la première investigation systématique dans ce domaine pour rendre opératoire ce concept. À la différence de Durkheim (1898) auquel il se réfère, Moscovici insiste sur les interactions constantes entre les individus et le milieu social où ils évoluent «en reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et générantes, [...] [ce qui] leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique» (Moscovici, 1989, p. 81). Après avoir défini les représentations sociales comme «une modalité de connaissance ayant pour fonction d'orienter les comportements» (1976, p. 43), Moscovici ajoute qu'elles apparaissent comme «des contenus organisés, susceptibles d'exprimer et d'infléchir l'univers des individus et des groupes» (1976, p. 635), d'où l'idée directrice selon laquelle «on pourrait expliquer les phénomènes [sociaux] à partir des représentations et des actions qu'elles autorisent» (*Ibid.*).

S'appuyant notamment sur les analyses de Moscovici qui prennent tout leur sens dans une perspective socioconstructiviste, les didacticiens introduisent le concept de *représentations* dans le champ de la didactique, mais en mettant davantage l'accent sur le sujet. Ainsi, Penloup (2000, p. 19) définit-elle les *représentations* comme «des liens que le sujet établit avec le monde pour le rendre intelligible» et Petitjean (1998, p. 26) comme «un mixte d'éléments informatifs, cognitifs, normatifs, de savoirs, d'opinions et de valeurs». La mise au jour de ce que Dabène, «distinguant entre "représentations sociales" et "représentations individuelles"» (Penloup, 2000, p. 49), appelle des «motivations-représentations» (Dabène, 1987, p. 62) permet de mieux comprendre les attitudes et les comportements des scripteurs. Non seulement, les représentations organisent le réel à travers des images mentales, mais elles organisent également un savoir de connaissance et un savoir de croyance qui permettent à l'individu de se construire et de juger la réalité (Charaudeau, 2002, p. 504), d'où leur importance. Petitjean (1998, p. 26) insiste ainsi

⁴ Première édition en 1961.

sur le fait que les élèves ne sont pas les seuls à avoir des représentations sur les savoirs enseignés, mais qu'elles sont également présentes chez les enseignants. Les connaissances que ces derniers ont ou n'ont pas autant que leurs représentations influencent la façon dont ils vont enseigner et celle dont ils voudraient voir les élèves évoluer (Cohen-Azria, 2007, p. 199). Qu'elles concernent les apprenants ou les enseignants, qu'elles guident les uns dans leur apprentissage, les autres dans leur enseignement, les représentations qui fournissent à chacun ancrage identitaire et cadre interprétatif (Petitjean, 1998, p. 26) puisent aux mêmes sources: elles sont notamment construites par la famille, le groupe social, les médias, la scolarité, la formation professionnelle, les pratiques culturelles et les trajectoires individuelles, comme le montrent les sociologues (Lahire, 1993). Il est donc indispensable d'étudier les représentations des apprenants comme des enseignants.

La prise en compte des représentations en matière d'écriture (Lafont-Terranova, 2009, p. 81 ; Penloup, 2006, p. 85) remet en cause l'enseignement traditionnel en posant la question du sujet-écrivain et en «centrant la réflexion, au-delà de la question des savoirs (et savoir-faire) indispensables pour la maîtrise de l'écriture, sur les conditions de leur appropriation» (Lafont-Terranova, 2009, p. 81). La nécessité de considérer comme essentiel le fait que «l'apprenant n'arrive pas vierge devant une situation d'apprentissage» (Penloup, 2000, p. 21) et donc de réfléchir aux conditions d'un véritable apprentissage de l'écriture a ainsi amené les didacticiens à s'intéresser non seulement au résultat de l'écriture, c'est-à-dire à l'écrit produit, mais à tout le processus d'écriture. «Les apports [...] de la linguistique, qui permettent de penser le texte comme "acte de discours"» (Grésillon, 1994) ainsi que ceux de la génétique textuelle, ont contribué à favoriser cette évolution, «à mettre l'accent sur l'écriture comme processus et à poser la question de la réécriture désormais envisagée comme faisant partie intégrante de l'écriture» (Lafont-Terranova, 2009, p. 79-80).

La notion de *rapport à l'écriture*

Dans le prolongement des travaux menés sur les représentations, Barré-De Miniac, Croz, Ruiz (1993), Barré-De Miniac (1992, 2000/2015; 2002a et b) et Penloup (2000) ont mis en lumière la notion de *rapport à l'écriture*. Lafont-Terranova (2009, p. 85) précise les liens complexes qu'entretiennent les deux notions:

[Dans un premier temps,] les deux expressions, *représentations* et *rapport à [...]* [ont été] utilisées concurremment ou de façon complémentaire pour désigner la relation complexe que le sujet entretient avec l'écriture [...]. [Puis] l'expression *rapport à [...]* [s'est imposée, notamment parce que] «le singulier de l'expression (le rapport vs les représentations) insiste sur la synthèse unique qu'opère chaque scripteur des multiples liens qui l'unissent à l'écriture». (Barré-De Miniac, 2002b, p. 157, commentant Penloup, 2000, p. 51)

Plus largement, cette notion, déclinée par Barré-De Miniac (2002a) en plusieurs dimensions désigne les multiples liens psychoaffectifs, cognitifs, sociaux et culturels qui l'unissent à cette activité et permet d'inscrire les représentations dans une dynamique individuelle, socialement, psychologiquement et biographiquement située.

Pionnières dans cette approche, Barré-De Miniac et Penloup ont fait du *rapport à l'écriture* une notion⁵ centrale pour tout un courant de recherches de la didactique. S'appuyant sur ces travaux, d'autres chercheurs (Chartrand et Blaser, 2008; Deschepper et Thyryon, 2008) ont introduit celle de *rapport à l'écrit* qui prend en compte aussi bien la réception que la production et le produit.

Grâce à la prise en compte de variables psycho-socio-affectives, la notion de *rapport à l'écrit/ure* fournit ainsi un cadre pour avancer des hypothèses sur les difficultés rencontrées par le sujet, qui vont au-delà de la question de la maîtrise des «aspects normés et régulés de la langue⁶». C'est également une manière de résister à la «disparition du sujet-apprenant» dont s'inquiétait Bucheton (1992), soulignant que le sujet-apprenant en «se transformant en "sujet cognitif" [...] n'est plus qu'une silhouette, une ombre désincarnée» (p. 108). Renvoyant à ce propos de Bucheton, Lafont-Terranova (2009, p. 84-85) note l'intérêt de se référer à la notion de *rapport à* pour ne pas tomber dans ce travers:

Parler de rapport à permet [en effet] de ne pas réduire le sujet-apprenant à un sujet cognitif [...] et encore moins à un sujet qui serait le simple reflet du groupe social auquel il appartient, même s'il convient de ne pas négliger les effets de l'origine sociale sur la relation qu'un individu entretient avec un objet de savoir. Cela permet de prendre en compte des aspects psychologiques, plus intimes, renvoyant notamment à la question du sens (sens de l'école, de l'acte d'apprendre, du savoir en tant que tel), les trajectoires individuelles pouvant s'écarter notablement des prévisions fondées sur des statistiques établies à partir de l'origine sociale (Charlot, 1997).

Dès lors, quelles que soient les difficultés de l'apprenant, parler de *rapport à* permet d'envisager, comme le note Colin (2014), que «tous les scénarios, y compris ceux de la réussite, sont possibles» (p. 81).

Dans les deux dernières décennies, plusieurs chercheurs ont mené des travaux visant à explorer le rapport à l'écriture des enseignants ou des apprenants dans des contextes variés: le monde de l'école (Colin, 2014), le monde universitaire (Dezutter et Doré, 2006; Lafont-Terranova, 2009, 2013, 2014a, 2014b; Lafont-Terranova et Niwese, 2012, 2015, 2016; Lafont-Terranova, Niwese et Colin, 2016) et celui de la formation d'adultes en difficulté et des publics en réinsertion (Niwese, 2010, 2012). Dans le même esprit,

⁵ Cette notion n'étant pas encore stabilisée, les didacticiens de l'écriture préfèrent généralement parler de notion plutôt que de concept (Barré-De Miniac, 2008; Chartrand et Blaser, 2008).

⁶ Nous reprenons ici une «distinction établie par S.-G. Chartrand et M.-C. Boivin (2005) entre "phénomènes régulés" et "phénomènes normés"» (Lafont-Terranova et Colin, 2006, p. 109).

d'autres chercheurs ont exploré le rapport à l'écrit – lequel englobe lecture et écriture – dans des contextes également institutionnels et disciplinaires variés: la formation des enseignants (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014; Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015; Lampron, 2014), l'enseignement secondaire (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993, Blaser, 2007; Chartrand et Blaser, 2008; Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006; Chartrand et Prince, 2009), l'université (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010; Deschepper et Thyron, 2008; Deschepper, 2010; Thyron et Dezutter, 2002). Certains de ces travaux, comme ceux de Lafont-Terranova (2013, 2014b), de Niwese (2010, 2012), de Lafont-Terranova et Niwese (2012, 2015, 2016) renvoient à des expérimentations qui permettent d'étudier les effets sur les productions écrites de dispositifs didactiques conçus pour favoriser l'évolution du rapport à l'écriture des scripteurs. Les travaux de Bucheton (1995, 2014) mettent en évidence l'importance de cette évolution. Son dernier ouvrage montre ainsi, de manière particulièrement éclairante, comment l'évolution des relations que le scripteur entretient avec l'écriture va de pair avec la complexification linguistique de ses productions: «développement[s] linguistique, cognitif et identitaire [...] [sont] des développements indissociables» (Bucheton, 2014, p. 58).

Les notions de *rapport à l'écriture* et de *rapport à l'écrit* continuent d'être explorées par les chercheurs francophones ainsi qu'en témoigne cette édition des NCRÉ, premier de deux numéros thématiques sur le rapport à l'écrit/ure, dans lequel les articles problématisent ces notions aussi bien dans le champ de la didactique de l'écrit que dans celui des littératies universitaires.

La notion de *rapport à l'écrit/ure* est utilisée dans des contextes diversifiés

À la lecture des sept articles qui constituent ce premier numéro consacré au rapport à l'écrit/ure, le lecteur constatera que la notion de *rapport à l'écrit/ure* s'avère opératoire dans une grande diversité de contextes: selon le statut de la langue enseignée, la population dont on étudie le rapport à l'écrit/ure, le pays et l'institution concernés. En effet, s'il est toujours question de rapport à l'écrit/ure en français, les articles présentent des travaux menés en contexte

- de français langue première (Colognesi et Lucchini; Lafont-Terranova et Niwese; Pereira, Rey et Romain; Samson, de Saint Martin et Monceau);
- de français langue seconde (Maynard et Armand; Sauvage, Fleuret et Auger);
- de français langue étrangère (Pernet-Liu).

Par ailleurs, les populations étudiées sont de tous âges et de tous horizons:

- de jeunes élèves immigrants dans des classes d'accueil au Québec (Maynard et Armand);
- de jeunes gitans vivant dans le sud de la France (Sauvage, Fleuret et Auger);
- des élèves de 10 à 12 ans dans des classes du primaire en Belgique (Colognesi et Lucchini);
- des étudiants universitaires de 1^{er} et 2^e cycle universitaire en France, en Belgique et en Chine (Lafont-Terranova et Niwese; Pereira, Rey et Romain; Pernet-Liu).

Tantôt centrale, tantôt périphérique, la notion de rapport à l'écrit/ure est mise au service d'objectifs variés, liés notamment aux différents contextes institutionnels:

- en contexte de français langue première, Lafont-Terranova et Niwese, veulent «montrer que la notion de rapport à l'écriture [...] permet de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer des dispositifs didactiques visant l'amélioration de la compétence scripturale de publics très divers, dans des contextes institutionnels variés»; Pereira, Rey et Romain, de leur côté, visent à «développer les compétences scripturales professionnelles en travaillant le rapport à l'écriture des étudiants par la production de critiques littéraires de type journalistique»; Samson, de Saint Martin et Monceau s'emploient à décrire la perception du rapport à l'écriture de mémoires – professionnels ou de recherche – d'étudiants de Master 1 et 2; quant à Colognesi et Lucchini, ils cherchent à «d'une part, [...] mettre en évidence comment les médiations métacognitives des enseignants amènent les jeunes scripteurs à développer les habiletés métascripturales et, d'autre part, de quelle manière cette composante agit sur l'évolution globale du rapport à l'écrit»;
- en contexte de français langue étrangère et langue seconde, Pernet-Liu veut «mettre en lumière les composantes [du] rapport à l'écrit et à l'écriture [d'étudiants universitaires chinois] en référence au contexte de la culture et de l'histoire chinoises et de l'enseignement du français en Chine»; Maynard et Armand observent «les effets de la production de textes identitaires plurilingues sur le [rapport à l'écrit] de huit élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire en classe d'accueil au secondaire»; enfin, Sauvage, Fleuret et Auger explorent «les compétences orthographiques d'élèves gitans de CE1 [école primaire] vivant dans l'extrême Sud de la France» en les comparant avec les compétences d'élèves non-gitans de même niveau socioéconomique.

À la lecture des différents articles qui constituent ce numéro, il apparaît que la question des liens entre les dimensions du rapport à l'écrit/ure et leur prise en compte dans différents contextes de formation est centrale pour «tenter de décrire et de comprendre

les processus à travers lesquels [ce][...] rapport [...] se transforme et ouvre à la personne la possibilité de prendre la main sur son expérience scripturale ainsi que les facteurs en mesure de façonner ces processus» (Blaser, 2015). Tant de diversités dans l'usage du rapport à l'écrit/ure nous paraît prometteur pour l'avenir de cette notion qui, à défaut de se stabiliser, s'élargit, voire s'émancipe, mais demeure toujours au service d'une meilleure compréhension du processus d'écriture, de son enseignement et de son apprentissage.

Références

- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Bulletin du CERTEIC* (Université de Lille III), 13, 99-113.
- Barré-De Miniac, C. (2002a). Le rapport à l'écriture: une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-39.
- Barré-De Miniac, C. (2002b). L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 21 ans. *Pratiques*, 115-116, 156-166.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Rapport à l'écrit/rapport à l'écriture: concept fondamental pour la didactique du français. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion (1^{re} éd. 2000). Barré-De Miniac, C., Cros, F. et Ruiz, F. (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris: ESF.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse non publiée, Université Laval, Québec.
- Blaser, C. (2015). *Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante*. Symposium CRIFPE. Deuxième colloque international en éducation, Montréal, 30 avril-1^{er} mai 2015.
- 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.
- Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. In M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (p. 125-142). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bucheton, D. (1992). *Écriture-Réécritures: récits d'adolescents*. Thèse de doctorat, Université René Descartes, Paris.
- Bucheton, D. (1995). *Écriture réécritures, récits d'adolescents*. Berne: Peter Lang.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris: Retz
- Charaudeau, P. (2002). Représentation sociale. In P. Charaudeau et D. Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 502-505). Paris: Seuil.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans des classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 275-293.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S.-G. Chartrand et 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.

- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Cohen-Azria, C. (2007). Représentations. In Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 197-202). Bruxelles: De Boeck.
- Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants: enjeux didactiques*. Thèse de doctorat, Université d'Orléans, France.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Delcambre et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. In C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 11-42). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Deschepper, C. (2010). Acculturation aux discours universitaires. Poser les variables de l'intervention didactique. In C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 93-126). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Deschepper, C. et 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 et 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. et Doré, T. (2006). *Écrire pour réfléchir sur sa pratique. État du rapport à l'écriture d'étudiants de première année de formation à l'enseignement*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dezutter/Dezutter-Dore.pdf>.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, tome 4, 273-302. Document téléaccessible à l'adresse <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k11052n/f278.item.r=Durkheim>>.
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique: lire les manuscrits modernes*. Paris: Presses universitaires de France.
- 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 et 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 théoriques, représentations, réalités* (p. 117-132). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Lafont-Terranova, J. (2014b). *La construction du sujet-écrivain: approches linguistiques et didactiques*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches (vol. 1). Université d'Orléans, France.
- Lafont-Terranova, J. et Colin, D. (2006). La question de la norme dans le discours d'enseignants de collège. In J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 109-131). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Lafont-Terranova, J. et 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. et Niwese, M. (2015). L'apport de la génétique textuelle dans une expérience de formation à l'écriture de recherche. In C. Beudet et Rey-Lafay (dir.), *Écritures expertes en questions* (p. 187-198). Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence (Aix-Marseille Université).

- Lafont-Terranova, J. et 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 et D. Russell (dir.), *Recherches en écriture* (p. 309-326). Metz: Éditions du CREM.
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (2016). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche: un enjeu didactique et épistémologique. *Pratiques*, 171-172. Document téléaccessible à l'adresse <<https://pratiques.revues.org/3201>>.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lampron, R. (2014). *Formation à l'accompagnement d'activités d'écriture disciplinaire: l'influence du rapport à l'écrit sur la réception d'une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture: un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Niwese, M. (2012). Balises pour un atelier d'écriture adapté à un public adulte en difficulté. *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 45, 123-137.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1961).
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 62-86). Paris: Presses universitaires de France.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire: Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris: Didier.
- Penloup, M.-C. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. In J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit: La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 81-104). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF (1^{re} éd. 1996).
- Thyryon, F. et Dezutter, O. (2002). Le rapport à l'écrit d'(es) étudiants en lettres romanes. État des lieux et propositions. *Enjeux*, 53, 138-152.