

Accompagner l'écrit dans le supérieur : formation, évaluation, certification

Le projet écrit+ dans le champ des littératies universitaires

Colloque international Université Toulouse Jean Jaurès



Les 11, 12 et 13 juin 2025



Depuis environ cinquante ans, les recherches en littératie universitaire mettent en lumière les défis rencontrés par les étudiants lorsqu'il s'agit de rédiger des documents académiques complexes tels que des dissertations, des résumés, des fiches de lecture ou des recensions, des mémoires et des thèses. À l'instar de nombreux didacticiens de l'écrit (Donahue, 2010 ; Hébert et Lépine, 2012 ; Pollet, 2014 ; Boch et

Frier, 2020 ; Scheppers, 2021), on considère ici que les étudiants doivent nécessairement suivre une formation aux compétences scripturales propres à l'université et les champs professionnels auxquels elle forme. Cette approche souligne que les difficultés à maîtriser « l'écriture de haut niveau » comme le désigne Beaudet et al. (2016) ne devraient pas être rapportées à quelque handicap langagier ou cognitif des étudiants auquel il faudrait remédier, mais devraient plutôt agir comme des incitations, pour l'université, à jouer dans ce domaine un rôle plus fort en matière d'enseignement et de soutien (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010). Si les normes propres aux discours académiques sont par définition variables d'une discipline à l'autre et d'une tradition disciplinaire à l'autre, discours académiques et écrits professionnels experts ont en commun d'être « des écritures [...] impliquant de penser et d'agir à travers l'écriture » (Frier, 2020, p. 35). De ce point de vue, l'arrivée à l'université est décrite par Jaffré (2004) comme un « événement littéracique majeur » pour les étudiants, événement qui suffit en lui-même à expliquer que beaucoup puissent en venir à voir vaciller leurs compétences scripturales les plus élémentaires (Lang, 2019). La proposition est dès lors de travailler sur les habiletés linguistiques, en les intégrant dans les tâches d'écriture du discours académique où l'on écrit pour penser.

Au-delà de la seule capacité à comprendre et rédiger des écrits formels, la littératie englobe un ensemble de compétences essentielles pour évoluer dans le monde académique et professionnel. Maîtriser les écrits universitaires répond à des enjeux sociétaux. Elle permet une communication efficace, une pensée critique et une intégration réussie dans la société du savoir. L'enjeu est de s'approprier au sein même des disciplines universitaires des façons de penser, de s'exprimer et d'agir. Barton et Hamilton (2010) considèrent ainsi que « les pratiques de l'écrit sont modelées par les institutions sociales et les relations de pouvoir ». De la sorte, « certaines littératies sont plus dominantes, plus visibles et plus influentes que d'autres » (p.45). Ces considérations et questionnements relèvent en Europe des littératies universitaires. Suite à l'émergence des New Literacy Studies au Royaume-Uni, les littératies universitaires se sont développées dans l'Europe francophone en tant que domaine de recherche. Ce champ, nourri notamment par les sciences du langage et la didactique des langues, est considéré aujourd'hui comme une discipline distincte permettant d'analyser les genres discursifs académiques comme ceux relevant des écrits de recherche, ainsi que les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants tout au long de leur parcours universitaire (Boch et al., 2016).

Le projet écrit+ est un Projet d'Investissement d'Avenir pour les Nouveaux Coursus Universitaires lancé en 2018 pour une durée de dix ans, qui regroupe actuellement 24 universités françaises, avec l'objectif d'apporter des réponses aux besoins rappelés ci-dessus, en créant et développant des outils de formation, d'évaluation et de certification pour la maîtrise des compétences rédactionnelles. La dynamique de ce déploiement est innovante en ce que le dispositif repose sur une analyse fine des difficultés des étudiants telles qu'elles peuvent se manifester, toutes filières

confondues, dans leurs productions écrites. Le développement de sa plateforme en ligne sur la configuration du programme PIX permet aujourd'hui de tester les étudiants et de les accompagner sur des compétences précises afin de pouvoir les certifier à un niveau académique. Pour ce faire, écrit+ a pu développer une grille d'habiletés originale, intégrant 16 compétences, déclinées en une dizaine de capacités chacune, parcourant des habiletés de différents niveaux, depuis les plus fondamentales jusqu'aux plus expertes, et recouvrant tous les champs de l'expression écrite, depuis le lexique jusqu'à l'élaboration du discours, en passant par la syntaxe des phrases et la structuration des textes (De Luca et al., 2022). Par ailleurs, le programme accompagne et initie toute une palette de dispositifs pédagogiques dans les établissements partenaires, depuis des tutorats ciblés jusqu'à des ateliers d'écriture, qu'ils soient destinés aux étudiants les plus fragiles, à tous les étudiants d'une cohorte, ou à des étudiants non francophones faisant leurs études en France (Dias-Chiaruttini et al., 2023).

La transformation des pratiques de formation engagée par le projet a permis d'ouvrir des espaces d'échanges de pratiques et d'outils originaux, qui contribuent sans doute à la création de communautés de praticiens à travers la France, et jusqu'au Canada. Par ailleurs, l'étude d'impact des dispositifs élaborés dans toutes les universités permet d'étudier finement l'évolution du sentiment de compétence des étudiants face à l'écrit et leur forme d'appropriation du projet tel qu'il se décline dans chaque université. Des chantiers s'ouvrent pour mieux comprendre les usages des outils, et pour mieux comprendre aussi la façon dont, par retour, ces outils agissent sur la conception de l'écrit, et dont les usages transforment leurs visées premières. L'adaptation de PIX à ce projet engage non seulement des réflexions technologiques, mais éclaire aussi des choix épistémologiques quant à la conception de la compétence et la façon de l'évaluer (Perrenoud, 2000). Il est par conséquent intéressant de revenir sur les choix épistémologiques qui ont été faits pour en estimer les apports, ainsi que les possibles contraintes.

Ainsi, la finalité de ce colloque est de discuter les choix, contraintes et apports du projet écrit+ au sein du champ des littératies universitaires.

Six axes sont envisagés :

1 – Former et se former à l'écrit à l'université

Cet axe explore les dispositifs, pratiques, et approches pédagogiques qui soutiennent le développement des compétences écrites chez les étudiants et les enseignants dans l'enseignement supérieur. Les recherches sur la conceptualisation des dispositifs de formation universitaire (Knowles, 1975), sur l'ingénierie de ces dispositifs (Romiszowski, 1981), sur les pratiques d'étude ou d'enseignement à l'université

(Trinquier et al., 1999), ainsi que sur la littératie universitaire (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012), constituent des fondements théoriques variés et complémentaires pour cet axe. Cette diversité enrichit l'analyse des pratiques et des approches pédagogiques à travers différents cadres de référence.

La maîtrise de l'écrit de haut niveau (Beudet et al., 2016) représente un enjeu central tant pour la réussite étudiante que pour la professionnalisation des enseignants-chercheurs. Cet axe interroge les modalités de formation à l'écrit, qu'elles soient formelles, informelles ou hybrides, à travers des dispositifs comme les cours disciplinaires, les ateliers d'écriture, ou encore les pratiques d'écriture en autonomie.

On s'intéresse ici à la diversité des formats de formation, aux ressources mobilisées, ainsi qu'aux outils numériques qui facilitent l'apprentissage de l'écrit, tels que ceux développés dans le cadre du projet écrit+ et inscrits dans sa grille d'habiletés. Comment former les étudiants à répondre aux attentes académiques en matière d'écriture, tout en tenant compte de la diversité de leurs parcours préalables et de leurs compétences linguistiques ? Quelles initiatives permettent aux enseignants eux-mêmes de développer leurs capacités à accompagner les étudiants dans cet apprentissage, notamment via des formations continues ou des dispositifs de co-apprentissage entre pairs, et quel rôle central l'université peut-elle jouer en tant qu'acteur principal de soutien pour les étudiants ?

Les contributions à cet axe pourront notamment explorer des questions liées à l'accompagnement individualisé, à la pédagogie active, aux pratiques d'écriture réflexive comme une façon d'écrire pour penser. L'axe cherche aussi à comprendre comment les approches pédagogiques peuvent être adaptées pour mieux répondre aux besoins des étudiants en difficulté, et quels rôles jouent les tuteurs, les pairs et les enseignants dans la co-construction de compétences écrites solides. Enfin, l'utilisation des outils numériques comme levier de formation, et les nouvelles possibilités qu'ils ouvrent, seront au centre de nos discussions.

2 – Développer les compétences à l'écrit par l'évaluation et l'auto-évaluation

Cet axe a vocation à interroger les outils utilisés pour développer les compétences écrites à l'université (réécritures, portfolios, grilles, enquêtes, etc.) et les pratiques d'évaluation et d'autoévaluation dont se saisissent les enseignants et les étudiants. Sont bienvenus tous les travaux analysant les outils d'évaluation des compétences écrites et leurs usages par les étudiants, les praticiens et/ou les chercheurs, notamment s'agissant des outils qui prennent en considération l'autopositionnement ou le sentiment de compétence des scripteurs en situation de production.

Il peut s'agir de dispositifs de formation à l'écriture et la réécriture mis en œuvre dans les pratiques de l'écrit à l'université (Bourdet et al. 2021, 2022), particulièrement ceux qui, envisageant l'écriture comme un processus à travers lequel les étudiants développent des compétences, accordent toute leur importance aux écrits

intermédiaires (dans la lignée de Bucheton, 2014). Il peut aussi s'agir de dispositifs d'enquête cherchant à questionner la perception qu'ont les étudiants de leurs compétences écrites, qui pourraient croiser leur regard avec écrit+. Dans le projet, une première enquête « de besoins » explore la représentation que les étudiants se font de leur niveau de français à l'écrit, interroge leur niveau de satisfaction sur le dispositif d'accompagnement proposé et leur demande avec quel type de dispositifs ou supports ils seraient prêts à s'engager pour travailler au mieux les différentes compétences (Clayette et Salam, 2022). Une deuxième enquête dite de « méthode », portant sur les procédures mises en œuvre par les étudiants pour résoudre divers « problèmes » de langue (au sens de Ducancel, 1984), interroge leur ressenti face aux questions soumises et à l'activité d'explicitation de leurs méthodes, tout en sondant leur « auto-efficacité », ou « sentiment d'efficacité personnelle » face à un problème d'écriture (en reprenant le concept mis au point par le psychologue Albert Bandura, 2003). Selon Ducancel, « Il y a problème lorsque le sujet ne dispose pas immédiatement d'une réponse de routine applicable à la situation. La résolution de problème se distingue donc des conduites automatiques ou qui relèvent de routines, des conduites d'autoconditionnement, des conduites consistant seulement en l'application d'un savoir » (Ducancel, 1984, p. 2). La résolution du problème développe à la fois la capacité à identifier la difficulté rencontrée et le choix de solution pour la résoudre.

Les contributions pourraient alimenter les réflexions méthodologiques sur les modalités de mise en place des outils d'évaluation et d'autoévaluation de l'écrit à l'université (quels dispositifs de formation ou protocoles d'enquête ? induisant quels usages ? avec quelles implications théoriques ? pour quels résultats ?). Elles pourraient contribuer à penser, d'un point de vue pédagogique et didactique, les pratiques d'accompagnement au développement des compétences écrites, ainsi que le rôle que les étudiants ont à jouer dans leur évaluation. Plus largement, il serait intéressant de réfléchir aux interactions entre évaluation objective et subjective dans les dispositifs d'écriture/réécriture mis en place dans l'enseignement supérieur, comme à l'articulation entre sentiment de compétence et performance dans le processus de construction et d'acquisition des compétences écrites attendues dans un contexte universitaire et/ou professionnel.

3 – Certifier un niveau de compétence en langue : méthodes et enjeux

La certification constitue un enjeu éducatif, social et politique majeur. Fondée sur une évaluation sommative visant à vérifier la conformité des connaissances et des compétences d'un apprenant à des objectifs d'apprentissage fixés dans le cadre d'une formation scolaire, universitaire ou professionnelle, elle sanctionne généralement la fin d'un cursus. « Socialement significative » (Tagliante, 2005), la certification aboutit à la délivrance d'un diplôme ou d'un certificat attestant par exemple un score à un test qui permet ensuite l'accès aux études supérieures, au monde du travail, à un emploi. Dans le cas de l'évaluation des compétences en langue, la création d'une certification suppose alors des choix didactiques tels que la sélection des savoirs et des savoir-

faire à évaluer et par conséquent, la fixation d'une norme à partir de laquelle les résultats sont évalués, l'élaboration de niveaux de compétence, les outils adaptés aux objectifs évalués. Elle suppose en outre des décisions d'ordre matériel servant la réalisation concrète et optimale des choix didactiques. Dans le cas d'une certification prenant la forme d'un test, la dimension psychométrique vient s'ajouter au processus. La certification écrit+certif, en place depuis septembre 2021, est ainsi le produit d'un certain nombre de choix ayant fait l'objet de discussions, que l'on souhaite poursuivre et ouvrir dans le cadre de cet axe.

Les propositions pourront ainsi porter, entre autres, sur :

- les niveaux de compétence.

Comment déterminer des compétences en langue ? Comment définir un niveau ? Comment construire un niveau ? Un niveau évalué reflète-t-il fidèlement la compétence en langue ? Comment décider des habiletés et des connaissances qui relèvent de tels ou tels niveaux ? Pourquoi définir des niveaux ? Quels risques à définir des niveaux ?

- les outils d'évaluation pour la certification d'un niveau de langue

Quels outils sont mobilisables et pour quoi ? Peut-on tout mesurer ? Comment ? Pourquoi le test est-il plébiscité ? Le test permet-il de prendre pleinement la mesure d'une compétence en langue ? Quels outils d'évaluation sont mobilisés pour quels objectifs d'évaluation ? Quels sont les critères psychométriques mobilisés ?

- les enjeux des certifications en langue

Une certification en langue peut-elle s'appuyer sur une autre unité de mesure que le point ? Quels sont les enjeux liés à l'unité de mesure (point vs acquis/non acquis) ? Pour quelles raisons éducatives, sociales, politiques proposer et obtenir une certification ? Quels sont les enjeux politiques d'une certification en langue ? Comment les établissements universitaires prennent-ils en compte les prescriptions dans l'arrêté Licence sur l'obtention d'une certification en communication orale et écrite ? Quels sont les besoins des étudiants en matière de certification ? Comment faire reconnaître une certification ? Comment une certification s'impose-t-elle par rapport à une autre ? Quels sont les rapports entre certification et diffusion ou maintien d'une langue dans le monde ?

- l'impact de la certification en langue

Pourquoi et en vue de quoi valoriser certains savoirs et savoir-faire par rapport à d'autres ? Quelle hiérarchisation des savoirs et des savoir-faire une certification entraîne-t-elle ? Quels sont les effets de la norme de référence sur les pratiques langagières des locuteurs ? Quels sont les impacts de la certification sur l'avenir professionnel des étudiants ? Sur leur estime de soi ? Sur leur motivation à apprendre ?

4 – Littératie et contextualisation disciplinaire

Cet axe permettra d'examiner les relations entre écriture(s) et disciplines universitaires (Pollet, Boch, 2002 ; Boch, Laborde-Milaa, Reuter, 2004). Les difficultés d'écriture des étudiants sont de plus en plus envisagées sous l'angle des relations avec les contextes dans lesquels les étudiants écrivent, voire en termes de modes d'entrée dans des univers culturels nouveaux. Selon Delcambre et Lahanier-Reuter (2010), la prise en compte de ces relations permet de déplacer l'analyse des difficultés d'écriture des étudiants et d'ouvrir des perspectives théoriques nouvelles.

Le projet écrit+ souhaite mener une réflexion sur ce plan. Il propose aux étudiants des ressources pour le développement des compétences en expression et compréhension écrites du français académique. À partir de ces ressources, les établissements sont libres de mettre en place les formations qu'ils souhaitent. Comment ce dispositif est-il utilisé suivant les disciplines universitaires et en fonction des écrits attendus ? Comment écrit+ est-il susceptible de répondre aux besoins des étudiants dans une perspective plus transversale ?

On attend ici des travaux mettant en avant une articulation forte entre l'analyse du corpus d'écrits universitaires ciblé et le contexte dans lequel ces écrits ont été produits. Les attentes en matière de genres textuels et de normes scripturales sont en effet différentes selon les disciplines (voire les sous-disciplines) ; le cadre du processus de production est donc envisagé ici comme constitutif de l'observation des faits linguistiques.

5 – Littératie en contexte plurilingue

Il s'agit, dans cet axe, d'interroger le développement de compétences scripturales d'étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle ou première (Fenclová, 2014). Dans le contexte universitaire français, le plurilinguisme est présent dans les groupes d'apprenants (qu'il s'agisse d'apprenants multilingues ou d'apprenants non natifs du français et découvrant la langue ou issus de l'immigration). Bien que le projet écrit+ n'adopte pas une approche relevant du Français Langue Étrangère, plusieurs établissements d'enseignement supérieur francophones et non francophones à l'étranger proposent la formation à leurs étudiants moyennant certaines adaptations.

De tels dispositifs pédagogiques questionnent, par exemple, la façon de tenir compte des compétences plurilingues des étudiants dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit (lecture/écriture) ? Est-il ou non pertinent de prendre en compte les langues d'origine des apprenants ou encore l'existence de systèmes graphiques différents dans la pratique du français écrit ? Plus concrètement, comment travailler en présentiel les pratiques d'écriture en lien avec les difficultés grammaticales, hétérogènes, pointées par écrit+ ? Un « niveau seuil » en français est-il souhaitable pour intégrer ces formations ? Un même niveau en français (CECRL) peut-il recouvrir un ensemble (relativement) homogène de difficultés à l'écrit ? Que peut nous

apprendre une étude comparée des erreurs enregistrées par écri+, s'agissant de publics différents (FLE/FLS et FLM, en licence et en master) ?

Dans le contexte québécois, la cohabitation du français et de l'anglais ne s'est pas faite si facilement (Molinari, 2008), tout comme en Belgique avec le flamand et le français (Ledegen, 1998) : on peut alors s'interroger sur les enjeux que revêt l'enseignement/apprentissage de l'écrit académique en contexte plurilingue, ou encore sur la façon dont on enseigne l'écrit dans d'autres cultures éducatives.

Enfin, les contributions qui s'intéressent au sentiment d'insécurité linguistique en lien avec le plurilinguisme (Francard, 1993 ; Calvet, 2000) sont également les bienvenues. Comment les apprenants plurilingues se représentent-ils la langue française ? Comment identifient-ils ou qualifient-ils leurs difficultés ? Quels sont les effets de ces représentations sur le développement des compétences écrites et l'insécurité linguistique ?

6 – Les variations à l'écrit

Ce dernier axe accueillera en priorité les études interrogeant les normes académiques en matière d'écrits étudiants ou les règles linguistiques habituellement en circulation. Les productions écrites seront ainsi examinées à travers le prisme des normes flottantes ou discutables portant sur des objets linguistiques divers : ponctuation, lexicale, syntaxe, cohérence textuelle, etc. Outre ces études descriptives inscrites en linguistique, les variations dans les écrits peuvent également faire l'objet de travaux didactiques. Comment traiter les écarts à la norme écrite en formation d'enseignants ? Comment déclencher des prises de conscience sur le fait que l'analyse de ces écarts ne peut s'appuyer sur des frontières nettes entre acceptable et non acceptable, normé et non normé ?

Ainsi, dans la lignée des travaux de Reichler-Beguelin (par ex. 1993) et Combettes (par ex. 2005), travaux pionniers dans le parti affiché d'intégrer les usages considérés comme « déviants » dans la description linguistique, on attendra ici des travaux (1) interrogeant les normes (explicites et implicites) qui gouvernent souvent le regard des enseignants | et celui de l'institution | sur les textes d'étudiants, (2) cherchant à outiller les enseignants et formateurs lorsqu'ils sont face à des faits de langue non standard, en situation de correction de copies par exemple. Une stratégie didactique fondée sur une compréhension fine de ces usages peut en effet aider le formateur à rationaliser sa pratique et à « réinclure de manière maîtrisée, dans sa démarche, l'inévitable dimension normative. » (Reichler-Beguelin, 1995). Ce regard ouvert à la variation nécessite d'être travaillé chez les enseignants, et convient d'être intégré dans la réflexion du projet écri+.

Chaque thématique sera introduite par une conférence et se développera dans des ateliers permettant de partager les différents travaux menés au sein d'écri+ et hors

d'écrit+, avec aussi des ateliers d'expérimentation des pratiques, démarches et outils visant l'appropriation de l'écrit.

Références bibliographiques :

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.

Barton, D. et Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge.

Beaudet, C., Leblay, C. et Rey, V. (2016). Présentation : l'écriture professionnelle. *Pratiques*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3155>

Boch, F., Laborde-Milaa, I. et Reuter, Y. (dir.) (2004) : *Pratiques*, 121/122, *Les écrits universitaires*.

Boch, F., Sorba, J. et Bessoneau, P. (2016). Évaluer les compétences rédactionnelles. Que tester ? *Le Français Aujourd'hui*, 193, 128-142. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01844286/document>

Bourdet, J.-F., Clayette, E., et Salam L.P. (2021). Écrire à l'université: de l'engagement des acteurs à l'évolution des pratiques. *Le Français Aujourd'hui*, 212 (1), 91-103. [10.3917/lfa.212.0091](https://doi.org/10.3917/lfa.212.0091)

Bourdet, J.-F., et Salam L. P. (2022). L'accompagnement des écrits créatifs des étudiants: enjeux pour la définition d'une posture évaluative. *Pratiques* 195-196, [10.4000/pratiques.12172](https://doi.org/10.4000/pratiques.12172)

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

Calvet, L.-J. (2000). Langues et développement: agir sur les représentations? *Estudios de sociolingüística*, 1, 1, 183-190.

Clayette, E. et Salam L. P. (2022). (Ré)actualiser les compétences écrites en licence. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 69 (1) 191-202.

Combettes, B. (2005). Les constructions détachées comme cadre de discours. *Langue française*, 148, 31-44.

Crahay, M. (2012). Les littératies universitaires peuvent-elles s'enseigner ? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année d'université. Dans M.-C. Pollet (dir.) *De la maîtrise du français aux littératies dans l'enseignement supérieur*. (p. 63-78). Presses Universitaires de Namur.

De Luca, G., De Vogüé S., Lefebvre, J. et Sitri, F. (2022). écrit+, un dispositif en ligne d'évaluation, de formation et de certification des compétences écrites en français : le cas de la citation, entre formation et recherche. *TEISEL. Tecnologías para la investigación en segundas lenguas*, 1, Recurso e-rh04, 1-18. <http://doi.org/10.1344/teisel.v1.37075>

De Vogüé, S. (2023) Quelles spécificités pour un dispositif à destination des étudiants ? L'orthographe dans le projet écrit+. *Le Français Aujourd'hui*, 223, 109-117.

Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2012). Littératies universitaires : présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19.

Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littératies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42

Dias-Chiaruttini, A., Fermen, J., Marvi, H. et Schoenecker, A. (2023). Création d'une communauté de praticiennes et praticiens réflexifs sur la langue. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(3), 20-36.

Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée*. Presses Universitaires du Septentrion.

Ducancel, G. (1984). Résoudre des problèmes en français - Problématique de la recherche. *Repères*, 62, 1-4.

Fenclová, M. (2014). Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs. *Éla*. 174, 147-155. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0147>

Francard, M. (1993). L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 19, 3-4.

Frier, C. (2020). Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littératies universitaires. Dans F. Boch et C. Frier (dir.). *Écrire dans l'enseignement supérieur – Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 25-52). UGA Éditions.

Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25 - 43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>

Jaffré, J.-P. (2004). La litéracie: histoire d'un mot, effets d'une notion. Dans C. Brissaud, C. Barré de Miniac et M. Rispaïl (dir.) *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. (p. 21-41). L'Harmattan.

Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Follett Publishing Company.

Lang, E. (2019). *L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Thèse de doctorat soutenue le 25 septembre 2018 à L'université de Strasbourg.

Ledegen, G. (1998). *Compétence, performance et attitudes linguistiques chez les étudiants francophones (France/Belgique)*, Thèse de Doctorat soutenue le 10 décembre 1998 à l'Université de Tours.

Molinari, C. (2008). Anglais et français au Québec : d'une relation conflictuelle à une interaction pacifique ? *Éla*. 149, 93-106. <https://doi.org/10.3917/ela.149.0093>.

Perrenoud, Ph. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et Formation*, 35, 9-22.

Pollet, M.-C. (2014). *L'Écrit scientifique à l'aune des littératies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Presses Universitaires de Namur.

Pollet, M.-C. et Delforge, M. (2011). Comment développer les compétences langagières des étudiants ? Dans P. Parmentier (dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire* (p. 50-54). CIUF.

Pollet, M.C. et Boch, F. (dir.) (2002). L'écrit dans l'enseignement supérieur. *Enjeux*, 53-54.

Reichler-Béguelin, M.-J. (1995). Les problèmes d'emploi du gérondif et des constructions participiales en français contemporain. Dans K. Zaleska et A. Cataldi (dir.). *Le français langue étrangère à l'Université : théorie et pratique* (p. 243-260). Instytut Romanistyki.

Reichler-Béguelin, M.-J. (dir.) (1993). Faits déviants et tri observables. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 20, 89-112. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412725.pdf>

Romiszowski, A.J. (1981). *Designing Instructional Systems: Decision Making in Course Planning and Curriculum Design*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203063446>

Scheppers, C. (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

Trinquier, M. P., Clanet, J. et Alava, S. (1999). *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement*. Rapport de recherche, INRP/CNCRE.

Calendrier

Diffusion de l'appel : 4 novembre 2024

Réception des propositions : 15 janvier 2024

Retour des expertises : 15 mars

Inscriptions en ligne : février – avril 2025

Adresse du Site pour la saisie de propositions

<https://collecriplus.sciencesconf.org>

Conférenciers invités :

Daniel Bart (Université Toulouse Jean Jaurès)

Andréa Carla De Souza Goes (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brésil)

Olivier Dezutter (Université de Sherbrooke – Québec- Canada)

Anass El Gousairi (Université Mohammed V – Rabat - Maroc)

Fanny Rinck (Université Grenoble Alpes)

Francis Grossmann (Université Grenoble Alpes)

Marie-Christine Pollet (Université Libre de Bruxelles - Belgique)

Caroline Scheepers (Université Saint-Louis – Bruxelles (Belgique))

Dorothee Sales-Hitier (Université Toulouse Jean Jaurès)

Fatiha Tali (Université Toulouse Jean Jaurès)

Responsable scientifique

Ana Dias-Chiaruttini (Université Toulouse Jean Jaurès) - membre écri+

Secrétariat administratif

Alexandra Oberlé (Université Numérique des Humanités – écri+)

Céline Pottier (Université Toulouse Jean Jaurès)

Sébastien Reynes (Université Toulouse Jean Jaurès)

collecplus@univ-tlse2.fr

Comité Scientifique et d'Organisation

Dominique Alvarez (Université Toulouse Jean Jaurès)

Marie Auriac (Université Toulouse Jean Jaurès)

Françoise Boch (Université Grenoble - Alpes) - membre écri+

Dominique Broussal (Université Toulouse Jean Jaurès)

Sandrine Capel (Le Mans Université) - COFIL écri+

Claire Chaplier (Université Toulouse 3 Paul Sabatier)

Élodie Clayette (Université Toulouse Jean Jaurès)

Pascal Dupont (Université Toulouse Jean Jaurès – INSPE TOP)

Karine Duvignau (Université Toulouse Jean Jaurès – INSPE TOP)

Sarah De Vogüé (Université Paris Nanterre) - COFIL écri+

Alice de Charentenay (Paris Panthéon-Sorbonne) - COFIL écri+

Ana Dias-Chiaruttini (Université Toulouse Jean Jaurès – INSPE TOP) – membre écri+

Raphaèle Fouillet (Paris Panthéon-Sorbonne) - membre écri+

Philippe Gabriel (Avignon Université)

Cécile Gardiès (Université Toulouse ENSFEA)

Ollivier Haemmerlé (UT2J-UOH) - COFIL écri+

Yves Marie Haussonne (IRI Pompidou) - COFIL écri+

Marie-Paule Jacques (Université Toulouse Jean Jaurès – INSPE TOP)

Mélanie Jucla (Université Toulouse Jean Jaurès) - membre écri+

Marina Krylyschin (Université Sorbonne Nouvelle)

Dalila Moussi (Université Côte d'Azur) - COFIL écri+

Samarange Nzikou Mouelet (Université Côte d'Azur – Université Marien Ngouabi – Congo)

Laurence Pasa (Université Toulouse Jean Jaurès)

Anne-Marie O'Connell (Université Toulouse Capitol)
Vincent Puig (IRI Pompidou) - COPIL écri+
Véronique Quanquin (Université Clermont Auvergne) - membre écri+
Serge Ragano (Université Toulouse Jean Jaurès)
Nathalie Salagnac (Université de Bordeaux)
Pierre Salam (Le Mans Université) - COPIL écri+
Dorothee Sales-Hitier (Université Toulouse Jean Jaurès)
Carole Schorlé Stefan (UOH) - COPIL écri+
Aurore Schoenecker (Université Toulouse Jean Jaurès)
Fatiha Tali (Université Toulouse Jean Jaurès)
Ingrid Verscheure (Université Toulouse Jean Jaurès)

Comité d'experts :

Dominique Alvarez (Université Toulouse Jean Jaurès)
Juliana Alves Assis (Universidade de Minas Gerais - PUC Minas – Brésil)
Françoise Boch (Université Grenoble - Alpes) - membre écri+
Mohamed Bouchekourte (Université Mohammed V – Rabat (Maroc))
Ecaterina Bulea Bronckart (Université de Genève – Suisse)
Dominique Broussal (Université Toulouse Jean Jaurès)
Lucile Cadet (Cergy Paris Université)
Claire Chaplier (Université Toulouse 3 Paul Sabatier)
Cora Cohen-Azria (Université de Lille)
Catherine Deschepper (Université Libre de Bruxelles – Bruxelles – Belgique)
Pascal Dupont (Université Toulouse Jean Jaurès – INSPE TOP)
Karine Duvignau (Université Toulouse Jean Jaurès – INSPE TOP)
Véronique Dominguez-Guillaume (Université Picardie) - membre écri+
Sarah De Vogüé (Université Paris Nanterre) - COPIL écri+
Ana Dias-Chiaruttini (Université Toulouse Jean Jaurès – INSPE TOP) – membre écri+
Youssef El Houdna (Université Abdelmalek Essaâdi – École Normale Supérieure – Tétouan – Maroc)
Judith Émery-Bruneau (Université du Québec en Outaouais – Gatineau – Canada)
Yassamine Fertahi (École Supérieure de l'Éducation et de la Formation, Université Ibn Zohr, Agadir - Maroc)
Raphaèle Fouillet (Paris Panthéon-Sorbonne) - membre écri+
Philippe Gabriel (Avignon Université)

Roxane Gagnon (HEP de Vaud – Suisse)
Cécile Gardiès (Université Toulouse - ENSFEA)
Carole Glorieux Université Libre de Bruxelles (Belgique)
Corinne Gomila (Université Paul Valéry – Montpellier) - membre écri+
Gouaich Karima (Université Aix-Marseille)
Ollivier Haemmerlé (UT2J-UOH) - COPIL écri+
Yves Marie Haussonne (IRI Pompidou) - COPIL écri+
Marie-Paule Jacques (Université Toulouse Jean Jaurès – INSPE TOP)
Mélanie Jucla (Université Toulouse Jean Jaurès) membre écri+
Marina Krylyschin (Université Sorbonne Nouvelle)
Elodie Lang (Université Paul-Valéry Montpellier 3)
Denis Liakan (Université Concordia – Canada) - membre écri+
Marlène Lebrun (Université Paul-Valéry Montpellier 3)
Karine Mercier (Université de Mayotte) - membre écri+
Geneviève Messier (Université du Québec à Montréal – Canada)
Deborah Meunier (Université de Liège – Belgique)
Dalila Moussi (Université Côte d’Azur) - COPIL écri+
Maurice Niwese (Université de Bordeaux)
Anne-Marie O’Connell (Université Toulouse Capitole)
Fabien Olivry (Université Concordia – Canada) - membre écri+
Laurence Pasa (Université Toulouse Jean Jaurès)
Vincent Puig (IRI Pompidou) - COPIL écri+
Véronique Quanquin (Polytech – Clermont) - membre écri+
Serge Ragano (Université Toulouse Jean Jaurès)
Nathalie Salagnac (Université de Bordeaux)
Pierre Salam (Le Mans Université) - COPIL écri+
Carole Schorlé-Stefan (UOH) - COPIL écri+
Rachid Souidi (Université Ibn Tofail - Maroc)
Fatiha Tali (Université Toulouse Jean Jaurès)
Ingrid Verscheure (Université Toulouse Jean Jaurès)