Revue TDFLE

N° 76 | 2020
Enseigner et apprendre à écrire en français langue étrangère : modèles théoriques, perspectives critiques et appropriations

Définitions de la compétence scripturale à l'ère du numérique : nouveaux paradigmes ou paradigmes revisités ?

Yannick HAMON *Enseignant-Chercheur*
DSLCC
Ca' Foscari University of Venice

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-76/264-definitions-de-la-competence-scripturale-a-l-ere-du-numerique-nouveaux-paradigmes-ou-paradigmes-revisites
DOI : numerev_1287
Date de publication : 09/07/2020

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : HAMON, Y. (2020) Définitions de la compétence scripturale à l'ère du numérique : nouveaux paradigmes ou paradigmes revisités ? . *Revue TDFLE*, (76). https://doi.org/10.34745/numerev_1287

Résumé : Notre proposition entend explorer les articles publiés en ligne de la deuxième moitié des années 2000 à 2019 dans les principales revues scientifiques francophones en didactique du FLE et en didactique des langues (*ALSIC*, *LIDIL*, *RDLC, Cahiers de L'APLIUT*, *Les Langues Modernes, Pratiques*, *Synergies*, un numéro spécial du *Français dans le Monde*, consacré à la question).

Dans un premier temps, nous préciserons ce que nous entendons par modèle et modélisation puis reviendrons sur les modèles établis pour la production écrite de la fin des années 1970 au milieu des années 2000.

Nous nous efforcerons ensuite, au moyen d'une exploration par mot clés dans notre corpus, de mettre en évidence plusieurs constats relatifs d'une part à l'apparition ou non de nouveaux modèles et d'autre part aux citations visant les modèles déjà élaborés des années 1980 aux années 2000.

Enfin, nous en viendrons à interpréter les résultats en cherchant à soulever des interrogations plus larges quant à la théorisation de la production écrite médiée par ordinateur.

Mots-clés : *didactique du FLE, production écrite, numérique, modèles théoriques, didactique du français langues maternaelle*

Abstract: This paper intends to explore articles published online from the second half of the years 2000 to 2019 on the main French-speaking scientific journals in Didactics of French as a Foreign Language and Foreign Language didactics (*ALSIC*, *LIDIL*, *RDLC, Les Langues Modernes, Pratiques*, *Synergies*, *le Français dans le Monde*).

We will first clarify what we mean by model and modelling and then recall the models established for written production from the end of the 1970s to the mid-2000s.

We will then attempt, by means of an exploration by key words in our corpus, to highlight several observations relating, on the one hand, to the appearance or otherwise of new models and, on the other hand, to the citations of models already developed from the 1980s to the 2000s.

Finally, we will come to interpret the results by seeking to raise broader questions regarding the theorization of computer-mediated written production.

Keywords: *teaching French as a foreign language, written skills, theoretical models, ICT*

Mots-clés :
Didactique du français langue étrangère, Production écrite, Numérique, Modèles théoriques, Didactique du français langue maternelle, Teaching French as a Foreign Language, Written skills, Theoretical models, ICT

Définitions de la compétence scripturale à l'ère du numérique : nouveaux paradigmes ou paradigmes revisités ?

Note de recherche

Yannick HAMON

Université Ca' Foscari, DSLCC

yannick.hamon@unive.it

1) Introduction

Les propriétés plurielles des outils numériques sont aujourd'hui massivement mobilisées dans les pratiques didactiques visant la production écrite en présentiel et à distance et intéressent au-delà de la sphère didactique, des questionnements plus largement sociétaux (Gerbault, 2012).

Dès lors, nous pouvons raisonnablement émettre le postulat qu'en didactique du Français Langue Étrangère, la multiplicité des possibles pédagogiques qui en découle a pu rendre obsolètes ou partiellement obsolètes les modèles théoriques élaborés il y a trente ans pour rendre compte de la compétence de production écrite. Dans les années 1980 et 1990, ces modèles ont permis de mieux appréhender les processus complexes mis en œuvre par les apprenants lors d'activités d'écriture (Cornaire et Raymond, 1999). Toutefois les travaux de Hayes et Flower (1980, 1981), Hayes (1996), Bereiter et

Scardamalia (1981, 1987), ceux de Moirand (1979), Alamargot et Chanquoy (2002) Chanquoy et Alamargot (2002), ou enfin l'étude longitudinale de O'Malley et Chamot (1990) sur les stratégies d'apprentissage mises en œuvre dans la production d'écrits ont été conçus à partir d'activités réalisées sur des supports papiers, avec des modalités relativement standardisées (travaux individuels en temps restreint).

Or, le numérique propose depuis plus de vingt ans des aides contextuelles à l'écriture (Mangenot, 2000a, 2000b, 2012), ou des outils techniques d'assistance à la maitrise formelle et phraséologique (Marty, 2004). Le recours aux outils de communication en ligne stimule d'autre part des pratiques collaboratives, des écrits en interaction qui induisent d'ailleurs des attentes discursives différentes en terme d'informalité des échanges (Ollivier 2012). Aussi devient-il intéressant de voir si et comment la recherche scientifique a proposé de re-modéliser la compétence scripturale ou du moins de formaliser de nouveaux axes théoriques pluridisciplinaires par essence. En effet, outre les travaux en didactique s'appuyant sur les recherches en psychologie cognitive, s'enchevêtrent des approches plus centrées sur les affordances des outils informatiques en réseau comme le champ des Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur (ACAO) (Zourou, 2007), des approches centrées sur le texte et le discours en tant qu'objet qui s'efforcent par exemple de délimiter des genres authentiques utiles à la formation des enseignants de Français Langue Étrangère (Claudel, 2014) tandis que d'autres auteurs s'intéressent aux dynamiques conversationnelles dans les formations en langue à distance (Marcoccia, 2004) à même de varier selon l'outil, les participants et la médiation pédagogique. Il devient dès lors de plus en plus difficile de formaliser des modélisations théoriques complètes qui puissent rendre compte de ce que signifie aujourd'hui enseigner et apprendre à écrire en langue étrangère en recourant à des supports informatiques en réseau.

2) Les fonctions et les apports de la modélisation

Des années 1980 aux années 2000 comprises, notamment sous l'effet des approches cognitives de tradition empiriste, la didactique des langues a vu fleurir pléthores de modèles. Ces derniers visaient les processus d'apprentissage en œuvre pour les différentes compétences mais se proposaient aussi de formaliser théoriquement l'ensemble du champ de la didactique des langues, comme en témoignent les différentes schématisations du champ disciplinaire en général et des différentes compétences en particulier. Pour ce qui est des technologies, Rézeau (2001) fournit d'ailleurs un tableau assez exhaustif des modélisations qui ont été opérées pour rendre compte de la médiatisation et de la médiation pédagogique dans un environnement multimédia. L'auteur analyse également les modèles qui ont été fournis pour mettre en évidence la complexité des liens entre les constituants de la relation pédagogique et les agents technologiques : la théorie de l'énaction de Varela (Aden, 2017), les travaux de Van Lier (1997) prônant une approche écologique des environnements technologiques ou les recherches menées par Hutchins (1995) pour parvenir à l'hypothèse d'une cognition située et distribuée puisent dans différentes disciplines associées à la didactique (notamment les interfaces Homme-Machine, l'anthropologie). La diversité

des champs et objets signalés par Zourou (2007) pour cerner les systèmes de liens complexes qui se déploient dans des contextes d'enseignement/apprentissages des langues assistés par ordinateur se croisent avec les approches plurielles visant la production de l'écrit (désormais PE) et devraient en principe bousculer les paradigmes épistémologiques.

Dans les années 1980 et 1990, la modélisation correspondait alors sans doute au besoin de donner un appui épistémologique à un domaine naissant qui s'affranchissait à peine de la linguistique appliquée (Galisson et Coste, 1976, Galisson, 1986). Avant d'aller plus loin dans notre exploration de la littérature récente, il nous faut d'abord définir ce que le champ entend par « modèle » et nous efforcer de déterminer sa fonction. De sorte à éviter toute confusion, il convient de bien distinguer le produit «modèle » de l'action « modélisation » lui permettant de prendre forme. En effet, le substantif conduit à se représenter la dimension mathématique et informatique qui se manifeste par la production de formes au moyen de calculs complexes. Comme le signalent Narcy-Combes et Miras (2012), la modélisation conçue au sens de sa fonction mathématique renvoie à la possibilité de simuler un état du réel pour générer d'autres calculs plus complexes visant la généralisation et la prédictibilité. Si dans le domaine des sciences du vivant, des mathématiques ou de la physique l'on peut concevoir la fonction descriptive et explicative d'un modèle, la didactique des langues peut difficilement s'inscrire dans une perspective de généralisation compte tenu de la variabilité des terrains (Bertin, 2015 : 5). Aussi, dans une posture compréhensive, la modélisation et le modèle qui en est le résultat ont-ils davantage pour vocation de formaliser un état progressif de la réflexion concernant ce qui a été observé sur le terrain. En d'autres termes, il s'agit selon Narcy-Combes (2012 : 27) d'organiser un état du savoir, voire plutôt un état de l'ignorance des experts sur tel ou tel objet de recherche en cherchant à appréhender l'incompris (en particulier, les liens entre les différentes variables introduites par le terrain). En somme, le modèle sert avant tout à susciter des questionnements autour d'un objet pour ajuster, négocier sa compréhension, confirmer ou non sa validité en fonction des contextes d'apprentissage et des objets d'étude. À cet égard, l'introduction et l'intégration massive des technologies ont, du moins dans un premier temps, suscité un fort besoin de comprendre ce que changeait l'utilisation de tel ou tel artefact, que ce soit au niveau de la relation pédagogique (Rézeau, 2001), ou des affordances des outils (Mangenot, 2005). Si le paradigme de la complexité précède la réflexion sur le rôle des artefacts technologiques, ces derniers ajoutent à la complexité et rendent encore plus caduque toute tentative de généralisation. En effet, Bertin (2015) met en évidence le fait que les problèmes posés par la genèse instrumentale telle que conçue par Rabardel (1995) participent de la diversité des champs (et méthodologies de recherche) impliqués dans la compréhension heuristique de ce qu'est l'instrumentalisation des artefacts technologiques. Selon Bertin (2015 :1), cela conduit les chercheurs et notamment les didactologues « à se poser la question de l'unité épistémologique du champ ouvert par l'apprentissage médiatisé par les technologies au sein de la didactique des langues ». L'auteur illustre la grande diversité des champs et des objets par une longue liste des instruments qui font l'objet de recherches spécifiques (surtout dans le champ anglophone). Or, les paradigmes

théoriques suivent les usages qui évoluent eux mêmes avec les propriétés des instruments. Le passage du paradigme « CALL », Computer Assisted Language Learning, au paradigme « MALL, Mobile Assisted Language Learning » (Chinnery, 2006) illustre assez bien le caractère éphémère ou en tout cas transitoire des objets et courants de recherche liés à l'utilisation de technologies dans les pratiques didactiques. Si au niveau plus générique des apprentissages médiatisés par ordinateur et/ou des technologies mobiles en langue, il devient de plus en plus difficile d'arrêter un modèle qui puisse faire réfléchir sur l'état de compréhension ou d'ignorance relatif à l'intégration des technologies, l'on peut sans difficulté concevoir que la modélisation d'une compétence, et de la production écrite en ce qui nous concerne, soit de plus en plus problématique.

3) Un foisonnement de modèles en production écrite des années 70 aux années 2000

La profusion des modèles ayant pour vocation de faire comprendre ce que recouvre et suppose la production écrite (désormais PE) ne s'est pas tout de suite traduite en la description d'une compétence. Le premier modèle pour le Français langue Étrangère, produit par Moirand (1979) hérite d'une tradition qui puise dans la recherche en linguistique textuelle sur l'énonciation et plus largement sur la pragmatique. Ce modèle met l'accent sur les composants communicationnels du message écrit et les facteurs humains et contextuels qui déterminent sa qualité et son efficacité.

Suivront ensuite, dans le champ anglophone, les travaux de Hayes et Flower (1986, 1990), Flower (1996), Bereiter et Scardamalia (1991), qui sont encore aujourd'hui cités dans les travaux visant le Français Langue Étrangère (désormais présenté sous l'acronyme FLE) ou la Didactique du Français Langue Maternelle (désormais présentée sous l'acronyme DFLM). Ces modèles s'inscrivent davantage dans un paradigme cognitiviste qui continuera d'ailleurs à s'affirmer par la suite. Les chercheurs se sont alors efforcés de mettre en avant la circularité ou plutôt la récursivité des processus et étapes menant à la production d'un texte par les apprenants. Les technologies, émergentes à l'époque, n'ont pas été prises en compte.

Les modèles cognitivistes qui suivront (Chanquoy et Alamargot, 2002; Piolat, 2004; Garcia Debanc et Fayol, 2002) mettent l'accent sur la mémoire et le développement des acquisitions surtout chez les jeunes publics scolarisés, en appui aux recherches en acquisition des écrits pour le français langue maternelle. Alamargot, auteur de travaux sur le fonctionnement de la PE, fournit sur le site du CNESCO[1] un cadre très exhaustif des différentes approches en psychologie cognitive mobilisées pour enseigner l'écrit à l'école et dans l'enseignement secondaire. Toutefois, là encore les technologies sont très légèrement évoquées et ne donnent pas lieu à une modélisation théorique de leurs propriétés et/ou de leurs apports, et/ou des interactions entre agents numériques, enseignants, apprenants, contextes et nature des processus d'écriture.

Ces modèles centrés sur les processus cognitifs empruntent aux méthodes de recherche de la psycholinguistique et s'inscrivent plus dans une perspective descriptive et

explicative que dans l'approche compréhensive/émergentiste défendue par Bertin (2015) ou Narcy-Combes et Miras (2012). En effet, dans le cas des modèles centrés sur les processus cognitifs en œuvre dans la rédaction de textes, la modélisation participe d'une conception hypothético-déductive de la recherche mobilisée en psychologie clinique et expérimentale. Les modèles centrés sur le rôle de la mémoire ou sur les stratégies cognitives en œuvre pour la compétence scripturale ont sans nul doute contribué à mieux cerner la complexité du processus d'écriture mais ne sont pas encore parvenus à intégrer la variable instrumentale induite par l'utilisation de l'ordinateur.

4) La compétence scripturale de 2005 à 2020 dans le champ francophone : quelques constats

4.1 Présentation du corpus

Nous avons constitué notre corpus à partir de 37 articles publiés en ligne dans sept revues spécialisées en linguistique et didactique des langues en ligne et en libre accès: *les Cahiers de l'APLIUT, LIDIL, ALSIC, RDLC, Le Français dans le Monde*, *Les Langues Modernes* et *Pratiques*. Trois articles ont été ajoutés à part, l'un publié sur le site de l'université de Cracovie (Bentayeb, 2018), le deuxième dans *Dossier de veille de l'IFÉ,* ENS de Lyon (Joubaire, 2018) et le troisième dans *Synergies Algérie* (Legros et al., 2009).
En ce qui concerne les critères de selection des articles, ces derniers devaient, dans leur titre, contenir les mots clefs et notions suivantes : compétence scripturale, production écrite (ou production de l'écrit), littératies, production/réception des genres textuels électorniques. Ils devaient également revêtir une dimension didactique manifeste, explicite (présence de termes tels qu'enseignement, apprentissage, acquisition) car nous avons pu constater que certains articles abordaient l'écrit sous l'angle de la description linguisitique de l'objet, (notamment les genres textuels) ou d'un point de vue purement grammatical.
Nous avons également privilégié la présence des termes « modèles, modélisation, théorisation, conceptualisation, notions, processus et les références liées aux écrits électroniques (en interaction ou non) : multimédia, multimodal, numérique, ordinateur, informatique, informatisé.

Les textes ont été extraits et convertis au format UTF8 afin de mener des recherches manuelles de mots clés sur le logiciel d'extraction Antconc. Des allers-retours ont été effectués entre liste de mots-clés, concordances et apparition du terme dans l'article complet).
L'ensemble des textes extraits représente 521 pages, bibliographies comprises.

Mots clés saisis : modèle, modélisation, littératie (et littéracie), production écrite, écrit, écriture, (lemme écrit°), compétence, compétence scripturale.

Pour les deux premiers mots clés, nous avons voulu oberver les concordances et voir, par un retour sur le texte complet à quels champs théoriques et références bibliographiques ils étaient liés en vérifiant les dates de publication.

Pour les autres mots clés saisis, nous avons d'abord vérifié dans les concordances si les termes étaient associés à une éventuelle théorisation ou conceptualisation en revenant systématiquement à l'apparition des termes dans l'article.

Mots clés de noms propres (auteurs de modèles établis des années 1970 aux années 2000) : Flower, Hayes, Bereiter, Scardamalia, Moirand, Chanquoy, Alamargot , Fayol.

L'objectif de cette exploration du corpus était de voir dans quels courants théoriques s'inscrivent les articles rédigés après la deuxième moitié des années 2000.

4.2 Constat d'ensemble sur la formulation de l'objet : production écrite, compétence scripturale, écriture, littératies

L'impression d'ensemble que nous avions avant d'entreprendre notre recherche (l'absence apparente de nouveaux modèles pour la PE) se voit confirmée : d'une part, si ce n'est pour les écrits professionnels (Desoutter et Zouratti, 2011; Desoutter, 2015) et parfois pour l'écrit scolaire en didactique du français langue maternelle, les travaux sur la production écrite visant à une théorisation de la compétence se font relativement rares, en tout cas si l'on en juge par les numéros thématiques consacrés à la question.
Pour autant, les recherches sur l'écrit n'ont pas été complètement abandonnées mais elles semblent avoir été absorbées par les recherches visant un objet qui englobe réception et production de l'écrit : les littératies en général et les littératies numériques en particulier. La fréquence du mot clé dans le corpus (289 occurrences contre 161 pour production écrite et 9 pour compétence scripturale) témoigne de l'intérêt pour une compétence complexe intégrant lecture, écriture (parfois la recherche d'informations dans les cas des littératies numériques), sans que la théorisation de l'objet ne se traduise par une modélisation schématique des éléments la constituant. Toutefois, la requête ne tient pas compte de la forme abrégée PE pour Production Écrite) et la fréquence des termes ne constitue qu'une tendance qui gagnerait au demeurant à se voir validée par une recherche étendue sur les monographies au format papier.
Dans le cadre restreint de notre recherche, nous notons cependant que le terme-concept « littératie » n'est associé à l'élaboration d'aucun modèle. Cette absence apparente de théorisation du champ sous la forme de modèles peut s'expliquer d'une part par le fait que l'affirmation du terme-concept est plutôt récente mais aussi par le fait que la théorisation ne passe pas forcément par une schématisation graphique de ses constituants et des liens entre ses constituants. La réflexion théorique peut aussi s'exprimer par voie définitoire. Enfin, une prise de conscience des limites de recherches conceptualisées sans ancrage fort dans la diversité des terrains, la multiplicité des variables (langues maternelles, niveaux, artefacts, formation des enseignants...) ont pu inciter les chercheur.es à ne pas vouloir se risquer à un remodelage de la compétence scripturale.

Au-delà de cette tendance concernant la PE en tant qu'objet, nous constatons que pour le champ anglophone, ce sont les modèles les moins récents qui sont les plus cités, notamment le modèle de 1980 conçu par Hayes et Flower, cité à 15 reprises, sa version remaniée de 1981 à trois reprises ou la deuxième modélisation opérée en 1996 à deux reprises. Les travaux de modélisation de la PE établis par Bereiter et Scardamalia sont quant à eux cités à cinq reprises (dont quatre pour les travaux des années 1980 et une fois pour le modèle proposé en 1993 dans une nouvelle version).

L'un des rares modèles établi dans le champ francophone pour le FLE, celui de Moirand, n'est cité qu'à sept reprises. En DFLM, les différents travaux de Fayol (dans des recherches collectives incluant d'autres auteurs tels que Garcia-Debanc, Got ou Gaonac'h visant davantage la dimension cognitive de la compétence scripturale font l'objet de nombreuses citations (43 occurrences), y compris dans des articles visant la PE en FLE. Dans ce cas, certains travaux plus récents sont mentionnés (15 articles datant d'après les années 2000, 12 articles datant des années 1990 et le reste publié dans les années 1980). D'autres modélisations en DFLM centrées sur les processus cognitifs apparaissent mais dans une moindre mesure (6 citations pour les travaux conjoints de Alamargot et Chanquoy, en 2005 et 2002). L'ensemble de ces travaux ayant conduit à formuler des modèles s'inscrivent dans une approche cognitive et relèvent de méthodes de recherche mobilisées en psychologie cognitive ou en psycholinguistique. En didactique du français langue maternelle, le recours fréquent en appui théorique à des modèles conçus pour l'apprentissage de l'anglais langue étrangère et seconde n'est pas sans susciter des interrogations, notamment lorsque certains d'entre eux ont été conçus il y a 40 ans. En outre, dans la mesure où ces modèles ne s'appliquent pas à la production d'écrits assistés par ordinateur, ils sont en décalage avec des pratiques qui en font de plus en plus rarement l'économie. Hormis le modèle de Moirand qui s'inscrit dans une perspective communicationnelle, nous constatons enfin que les modèles produits pour la PE relèvent quasiment tous (champs francophone et anglophone) d'approches cognitives. Enfin, le constat le plus évident est l'absence, du moins dans notre corpus et tenant compte des limites de notre approche de nouveaux modèles s'appliquant à la PE depuis 2009. Compte tenu de notre sélection des articles par mots clés dans les titres, nous avons pu négliger des articles traitant de PE mais n'affichant pas directement au premier niveau la production écrite en tant qu'objet de recherche.

4.3 Que penser de ces constats ?

Dans notre corpus, si des modèles pour rendre compte de l'apprentissage de la PE, notamment les plus datés, sont abondamment cités, ils ne semblent faire que très rarement l'objet d'une analyse critique. Hormis Bertin (2015), Narcy Combes et Miras (2012) qui s'inscrivent dans une perspective didactologique et se situent plus largement au niveau de l'apprentissage des langues, nous remarquons que les modèles sont cités en appui et non pour faire émerger des questionnements sur les éléments qui les composent.

Notre recherche nous fait entrevoir un décalage significatif entre formalisation théorique

et pratiques de terrain. Dans la mesure où l'écriture sur supports informatiques (en réseau) est une pratique très largement déployée, que ce soit en FLE ou en DFLM[2], l'on est fondé à s'étonner de l'absence de modèles sous forme de schémas ou de tableaux visant à mieux comprendre les liens entre des éléments et les processus en œuvre.

Comme le souligne Bertin (2015), il est vrai que la multiplication des champs disciplinaires impliqués par l'enseignement/apprentissage de la production écrite assistée par ordinateur (Communication Médiatisée par Ordinateur, Interfaces Homme Machine, Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur, approches cognitives, communicationnelles, co-actionnelles..) rend la tâche ardue aux didactologues.

Enfin, la rapidité des évolutions technologiques et des usages qui s'ensuivent montre que les propriétés et affordances des artefacts visant à apprendre à faire produire des textes écrits en FLE ou en DFLM constituent sans doute une cause probable de ce que nous percevons comme une sorte de renoncement à la modélisation théorique.

En guise de conclusions

Dave et Russel (2010) tout comme Grégoire et Karsenti (2013) observent que les modèles didactiques existants ne sont plus adaptés aux nouveaux outils de traitement de texte et aux nouvelles pratiques qui en découlent. Pour autant, à moins que des thèses de doctorat ou des monographies consacrées à l'apprentissage de l'écrit assisté par ordinateur ne démentent nos obervations, aucun nouveau modèle ne semble avoir émergé pour interroger ou réinterroger les liens entre les différents constituants du processus d'écriture, que ce soit dans une perspective communicationnelle ou cognitive. Bien au contraire, il ressort de notre exploration que les modèles des années 1980 sont fréquemment cités, notamment le modèle de Hayes et Flower (1980) dans sa première mouture ou dans les versions qui ont suivi, en 1981 et 1996. S'il ne nous appartient pas d'en juger de la validité épistémologique, il semble toutefois difficilement concevable qu'un modèle établi il y a quarante ans puisse rendre compte de pratiques d'écriture de plus en plus complexes (recours aux outils de correction, écritures en interaction sur les médias sociaux ou les wikis, utilisation ponctuelle de traducteurs automatiques…) et de plus en plus mobilisées dans le cadre d'apprentissages collaboratifs en réseau, impliquant des liens forts avec d'autres compétences associées, comme cela peut être le cas avec les littératies numériques (recherche et restitution d'information, lien lecture-écriture, alphabétisation et alphabétisation numérique en rapports étroits dans les pratiques…). En outre, nous savons depuis quelques années déjà que les technologies ne peuvent pas être envisagées comme des supports neutres puisque les algorithmes qui constituent les propriétés actives de ces outils induisent des plis cognitifs, des automatismes et des mécanismes relationnels ajoutant davantage de complexité. Sur le plan anthropologique, les travaux visant les cultures d'usage et les cultures communicationnelles gagneraient également à être pris en considération. Signalons d'ailleurs que les éléments mis en lumière par Moirand en 1979 auraient finalement tout lieu de réapparaître dans de nouveaux modèles, plus interactionnels

(interactions entre pairs, entre enseignants et apprenants, interactions entre pairs, enseignants, machines et produits textuels échangés).
Cependant, comme nous nous sommes limité aux articles publiés en ligne et que nous n'avons pas pris en compte les monographies, il se peut que de nouveaux modèles soient apparus sans que ces derniers apparaissent dans la littérature sur les supports électroniques. De plus, d'autres mots clefs, notamment dans les publications en anglais permettraient peut-être de trouver trace de nouvelles approches théoriques.
Quoi qu'il en soit, une potentielle entreprise de remodélisation de la compétence (ou des compétences) de production de l'écrit dans le cercle vertueux de la recherche-action se voit aujourd'hui facilitée par la fonction wiki intégrée à la plupart des plate-formes qui permettraient aux spécialistes du champ de faire évoluer un schéma, de le commenter, de l'affiner, de l'interroger, de le remodeler par strates successives. Ainsi, la communauté scientifique aurait tout à gagner à considérer l'échange, le débat théorique réflexif sur les pratiques didactiques comme une production scientifique en soi. Au-delà de la compétence scripturale, la constitution collaborative de nouveaux modèles de compétence pourrait faire émerger des schématisations heuristiques prêtant à la réflexion collective sur les pratiques de terrain.

Références bibliographiques

Sources primaires (corpus)

Beaudet, C., Leblay, C., et Rey, V. (2017). « L'écriture professionnelle ». *Pratiques* 171-172 | 2016. En ligne : http://journals.openedition.org/pratiques/3161.
Bentayeb, R. (2018). « Apport Des Tice Comme Dispositif Innovant Dans Le Développement De La Motivation Et De La Compétence Scripturale Chez Les Apprenants De Fle. » Annals of the University of Craiova, Series Psychology, Pedagogy, Teacher Training Department, University of Craiova, vol. 37(1), pages 165-174. En ligne : https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2019/02/AUC_no_37_Bentayeb_pg.-165-174.pdf
Bertin, J-C. (2015). « Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? ». *Alsic*, vol. 18, n° 2 | 2015. En ligne : http://journals.openedition.org/alsic/2781 ; DOI : 10.4000/alsic.2781
Blin, F. (2019). « Littéracies numériques et apprentissage des langues – Vers de nouveaux environnements d'apprentissage ? ». *Alsic.* En ligne : http://journals.openedition.org/alsic/3583
Bonnassies, I. (2012). « L'apport des TICE et de l'écriture collaborative au développement des compétences écrites dans l'acquisition/apprentissage d'une L2 ». *Cahiers de l'APLIUT* , Vol. XXV N° 3 | 2006. En ligne : http://journals.openedition.org/apliut/2381 ; DOI : https://doi.org/10.4000/apliut.2381
Bouchard, R. et Kadi, L. (coord.) (2012). « Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture ». *Recherches et applications / Le Français dans le Monde,* n° 51. Paris : Clé International.
Catroux, M. (2012). « Apports et limites du traitement de texte dans une tâche de rédaction en L2 ». *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXV N° 3 | 2006. En ligne : http://journals.openedition.org/apliut/2358 ; DOI : https://doi.org/10.4000/apliut.2358

Chenu, F. et Ailhaud, L. (2016). « La phrase : de la maitrise de ses conventions graphiques à sa pertinence cognitive ». *Lidil*, 54. En ligne : http://journals.openedition.org/lidil/4024 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.4024
Chiss, J-L. (2012). « De la littératie aux littératies :conceptions et frontières ». *Recherches en didactique des langues et des cultures.* , 9-2 | 2012. En ligne : http://journals.openedition.org/rdlc/3943 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.3943
Dagenais, D. (2012). « Littératies multimodales et perspectives critiques ». *Recherches en didactique des langues et des cultures,* 9-2 | 2012. En ligne : http://journals.openedition.org/rdlc/2338 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.2338
Elalouf, M-F. (2017). « De la production à la segmentation du texte en phrases, quels outils d'analyse pour l'enseignant ? ». *Lidil* , 54 | 2016. En ligne : http://journals.openedition.org/lidil/4081 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.4081
Hamez, M-P. (2011). « Activités d'écriture en FLE/FLS : aperçu des discours de la formation ». *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, 2011, pp. 49-56.
Garcia-Debanc, C. (2016). « Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues Pratiques et Repères : consensus, controverses et points aveugles ». *Pratiques*, 169-170 | 2016. En ligne : http://journals.openedition.org/pratiques/3143 ; DOI : https://doi.org/10.4000/pratiques.3143
Gerbault, J. (2012). « Littératie numérique ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2 | 2012. En ligne : http://journals.openedition.org/rdlc/3960 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.3960
Gonthier, M-E., Ouellet, C. et Lavoie, N. (2018). « Clavardage pédagogique : performances en écriture et interactions entre pairs chez des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage ». *Alsic,* Volume 21 | 2018. En ligne : http://journals.openedition.org/alsic/3229 ; DOI : 10.4000/alsic.3229
Grégoire P. et Karsenti, T. (2013). « Le processus de révision et l'écriture informatisée – Description des utilisations du traitement de texte par des élèves du secondaire au Québec ». *Alsic*, Vol. 16 | 2013. En ligne : http://journals.openedition.org/alsic/2598 ; DOI : 10.4000/alsic.2598
Guichon, N. et Nwosu, J. (2006). « La production de l'écrit dans un dispositif multimédia ». *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXV N° 3 | 2006. En ligne : http://journals.openedition.org/apliut/2368 ; DOI : https://doi.org/10.4000/apliut.2368
Joubaire, C. (2018). (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 123, mars. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=f
KotuÅ□a, K. (2016). « Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué ». *Alsic*, Vol. 19, n° 2 | 2016. En ligne : http://journals.openedition.org/alsic/2957 ; DOI : 10.4000/alsic.2957
Labasse, B. (2017). « Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives ». *Pratiques*, 171-172 | 2016. En ligne : http://journals.openedition.org/pratiques/3163 ; DOI : https://doi.org/10.4000/pratiques.3163

Legros, D., Bounouara, Y., Acuna, T., Zohra Benaicha, F., Hoareau, Y-V., et Sawadogo, F. (2009). « TICE et Cognition de la Littératie plurilingue. Vers un modèle intégrateur», *Synergies Algérie* n°6. En ligne : https://gerflint.fr/Base/Algerie6/legros.pdf
Marquilló-Larruy, M. (2018), « Littératie et multimodalité ici & là-bas... ». *Recherches en didactique des langues et des cultures* , 9-2 | 2012. En ligne : http://journals.openedition.org/rdlc/2350 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.2350
Molinié, M. et Moore, D. (2012). « Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues (NeQ) ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2 | 2012. En ligne : http://journals.openedition.org/rdlc/2757 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.2757
Penloup, M-C. (2012). « Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2 | 2012. En ligne : http://journals.openedition.org/rdlc/3900 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.3900
Rodrigues, C. (2012). « Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE ». *Alsic*, Vol. 15, n° 3 | 2012. En ligne : http://journals.openedition.org/alsic/2575 ; DOI : 10.4000/alsic.2575
Soubrié, T., Lacelle, N. Boutin, J-F et Lebrun, M. (2018). « La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique. Outils conceptuels et didactiques ». *Lidil*, 58 | 2018. En ligne : http://journals.openedition.org/lidil/5217
Talbi, T. et Legros, D. (2018). « L'effet de la correction assistée par ordinateur (CAO) sur la construction des compétences orthographiques des apprenants de FLE en Algérie ». *Alsic*, Volume 21 | 2018. En ligne : http://journals.openedition.org/alsic/3255 ; DOI : 10.4000/alsic.3255

Sources secondaires

Aden, J. (2017). « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-1 | 2017. En ligne : http://journals.openedition.org/rdlc/1085; https://doi.org/10.4000/rdlc.1085
Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). « Les modèles de rédaction de textes ». Dans Fayol, M. (Ed.), *Production du langage – Traité des sciences cognitives*, Paris : Hermès, 45-65.
Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrece Erlbaum Associates.
Bertin, J-C. (2015). « Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? », *Alsic* vol. 18, n° 2 | 2015. En ligne : http://journals.openedition.org/alsic/2781 ; DOI : 10.4000/alsic.2781
Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2002a). « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail ». *Le langage et l'homme* . 38 (2), pp. 171-190.
Cornaire, C., Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris, Clé international.
Chinnery, G. (2006). « Emerging Technologies - Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning ». *Language Learning & Technology,* 10(1), 9-16
Claudel, C. (2014). « L'analyse de discours et la notion de genre dans la formation à la

didactique des langues ». Dans Causa, M., Galligani, S., Vlad, M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Éditions Riveneuves, 2014.
Desoutter C. (2015). « Le rapport à l'écriture fonctionnelle de scripteurs allophones ». Dans Beaudet C., Rey V., *Ecritures expertes en questions*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, pp. 241-252
Desoutter, C et Zoratti. C. (2011). *Vers les écrits professionnels. Principes et pratiques*, LED, Milano, pp. 262.
Favart, M. & Olive, T. (2005). « Modèles et méthodes d'étude de la production écrite ». Psychologie Française, 50-3, 273-285.
Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
Fayol, M. (1996). « Apprendre à produire des textes ». dans Barré-De Miniac, C. (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 131-153). Bruxelles: De Boeck.
Fayol, M. (1991). « From sentence production to text production: investigating fundamental processes ». *European Journal of Psychology of Education*, 6, 101-119.
Galisson, R. et Coste, D. (Dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
Galisson, R. (1986). « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)- D/DLC ». *Ela, Études de Linguistique Appliquée*, nº 79, p.97-110.
Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002) « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens ». *Pratiques* 115-116, 37–50.
Gerbault, J. (2012). « Littératie numérique ». Recherches en didactique des langues et des cultures, 9-2 | 2012. En ligne : http://journals.openedition.org/rdlc/3960 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.3960
Hayes J. R. (1996). « A new framework for understanding cognition and affect in writing». Dans Levy, C. M. et Ransdell S. E. (Eds.), *The Science of Writing : Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1-27.
Hayes J.R., Flower L.S., Schriver K.A., Stratman J. et Carey L. (1987). « Cognitive processes in revision ». Dans S. Rosenberg (Ed.), *Advances in psycholinguistics*: (Vol. II.) *Reading, writing, and language processing* (pp. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.
Hayes, J. R. et Flower, L.S (1983). *A Cognitive Model of the Writing Process in Adults*. National Inst. of Education (ED), Washington, DC.
Hayes, J.R et Flower, L.S. (1980). « Identifying the organization of writing processes ». Dans Gregg, Lee; Steinberg, Erwin (eds.) *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 3–30.
Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*, Cambridge,MA, MIT Press.
Mangenot, F. (2012). « Écrire avec l'ordinateur du traitement de texte au web social ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°. 51, 2012, *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, 107-117.
Mangenot, F. (2000a). « Contexte et conditions pour une reì elle production d'eì crits en ALAO », *Apprentissage des langues et systeì mes d'information et de*

communication, 3 (2), pp. 187-206.
Mangenot, F. (2000b). « L'ordinateur,instrumentdemanipulation(s)linguistique(s) ». *Repeì□res*, 22, *Les outils d'enseignement du francì§ais*, pp. 177-192. Paris : INRP.
Marcoccia, M. (2004). « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements meì□thodologiques ». *Les Carnets du Cediscor, 8*.
Marin, B. & Legros, D. (2006). « Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue ». *Langages*, 164,(4), 113-125. En ligne : https://www.cairn.info/revue-langages-2006-4-page-113.htm; DOI : doi:10.3917/lang.164.0113.
Marty, N. (2004). « Avec les nouvelles technologies, un rapport nouveau à l'écriture ? ». Linx, 51, 147-162.
Moirand S. (1979). *Situations d'écrit - Compréhension, production en français langue étrangère*, Paris, CLE International.
Narcy-combes, J-P et Miras, G. (2012). « 40 ans de modélisation en didactique des langues ». *Mélanges CRAPEL*, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues, 2012, *Didactique des langues et complexité : en hommage à Richard Duda*, pp.25-43
O'malley, J.M. et Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
Ollivier, C (2012). « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social ». *Alsic*, Vol. 15, n°1 | 2012. En ligne : http://journals.openedition.org/alsic/2402; DOI : https://doi.org/10.4000/alsic.2402
Piolat, A (2004). « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *LINX* (Département de Linguistique, Nanterre, Paris X), 51, 55-74. En ligne : http://linx.revues.org/174; DOI : https://doi.org/10.4000/linx.174
Rézeau J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'Université*. Thèse de doctorat, Université Bordeaux II.
Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). « Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology ». Dans R.K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York, NY: Cambridge University Press.
Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). « Literate expertise ». Dans K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (p. 172-194). Cambridge: Cambridge University Press.
Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1987). « Knowledge telling and knowledge transforming in written composition ». Dans S. Rosenberg *(Ed.) Advances in Applied Psycholinguistics*, Vol. 2. pp. 142 175
Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1986). « Research on Written Composition ». Dans M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* pp. 778-803.
Van lier, L. (1997). « Approaches to Observation in Classroom Research—Observation from an Ecological Perspective ». *TESOL Quarterly*, 31, 783-787.
Zourou, K. (2007). « Paradigme(s) eì□mergent(s) autour des apprentissages collectifs meì□diatiseì□s en langues ». *Alsic*, Vol. 10, n° 2 | 2007. En ligne :

http://journals.openedition.org/alsic/688 ; DOI : 10.4000/alsic.688

[1] Bien que d’une irréprochable clarté et précision, cet état des lieux pour la didactique du français langue maternelle n’est pas référencé comme publication scientifique mais disponible en libre accès : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Alamargot.pdf

[2] Les références sont trop nombreuses pour être citées. Un feuilletage des numéros de la revue ALSIC en particulier peut suffire à se faire une idée de la richesse et de la diversité des travaux dans le domaine des TICE.