



Littératie universitaire : Accompagner pour favoriser la réussite des Ingénieurs et des Mastérants en informatique (le cas de l'Institut Supérieur d'Informatique de Tunis Al Manar)

Sonia Zaouali

► To cite this version:

Sonia Zaouali. Littératie universitaire : Accompagner pour favoriser la réussite des Ingénieurs et des Mastérants en informatique (le cas de l'Institut Supérieur d'Informatique de Tunis Al Manar). Colloque international La langue de scolarisation et l'écrit, May 2016, M'sila, Algérie. <halshs-01336841>

HAL Id: halshs-01336841

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01336841>

Submitted on 24 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Littératie universitaire : Accompagner pour favoriser la réussite des Ingénieurs et des Mastérants en informatique (le cas de l'Institut Supérieur d'Informatique de Tunis Al Manar)

Sonia ZAOUALI

Doctorante : DISEMEF-ISEFC-Tunisie & DILTEC-Paris3- France

Enseignante : Institut Supérieur d'Informatique d'Al Manar, La Tunisie.

zaoualisonia@yahoo.fr

Résumé

Notre contribution prend appui sur la recherche en didactique universitaire que nous menons dans le cadre de notre thèse. Nous visons deux niveaux : les Ingénieurs et les étudiants du Mastère à l'Institut Supérieur d'Informatique d'Al Manar (ISI).

Notre pratique quotidienne d'enseignante de Techniques de Communication orale et écrite nous a amenée à nous interroger sur le jugement d'insuffisance formulé par les évaluateurs du domaine de spécialité et à chercher à comprendre les impacts des dimensions disciplinaires sur les pratiques d'enseignement du français, langue d'enseignement dans les disciplines non linguistiques.

Nous avons opté pour une recherche-action vu qu'elle répond à un besoin d'améliorer les pratiques d'apprentissage, d'enseignement ou d'accompagnement.

Notre objectif est de mener à bien un projet d'encadrement des pratiques d'écriture et des discours propres au domaine informatique en recourant à un dispositif techno pédagogique hybride sur Moodle 2.7 qui correspond à une phase d'attention à l'apprenant. Il s'agit de passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage en accompagnant les apprenants dans le développement de leurs pratiques scripturales.

Mots clés : didactique universitaire, langue d'enseignement, pratiques d'écriture, dispositif techno pédagogique hybride, encadrement.

Abstract

Our contribution takes support on the research in university didactics which we realise on our thesis. We aim at two levels: the Engineers and the students of the Master's degree to ISI of Al Manar. Our teacher's daily practice brings us many questions about the judgment of insufficiency formulated by the assessors of the domain of speciality. We try to understand the impacts of the disciplinary dimensions on the practices of teaching french, language of education in not linguistic disciplines. We opted for a research-action which makes us improving the practices of learning education.

Our objective is to realise a successful project of supervision the practices of writing and the speeches appropriate to the informatic domain by using hybrid educational techno device on Moodle 2.7 who corresponds to a phase of attention for the learner. It is a question about crossing a paradigm from teaching to learning by accompanying the learners in the development of their scriptural practices.

Key words: university didactics, language of education, practices of teaching french, hybrid educational techno, supervision.

Introduction

Notre recherche se rattache à la didactique universitaire dans le contexte tunisien et tente de se conformer aux critères du référentiel de compétences dans le domaine de la recherche en didactique du français, présenté par Miled (2013):

- *«Compétence 1 : comprendre et analyser les situations d'enseignement/apprentissage spécifique au français dans ses principales composantes (dimension sociolinguistique).*
- *Compétence 2 : analyser les situations d'apprentissage/évaluations liées*
- *à des modèles didactiques (dimension d'analyse didactique).*
- *Compétence 3 : analyser et élaborer des séquences/situations d'enseignement/évaluation (dimension d'intervention).*
- *Compétence 4: développer des recherches sur des pratiques d'enseignement selon des critères (dimension réflexive).*
- *Compétence 5 : utiliser les TICE dans la logique de sa discipline (dimension TICE)».*

Selon Roulet (1989), tout didacticien doit aborder le terrain, l'étudier, respecter sa complexité et s'y référer pour construire son projet. Il préconise l'emprunt des concepts et des savoirs à d'autres disciplines et appuie l'idée de «*les repenser ou de les conceptualiser en fonction de l'objet auquel ils s'appliquent*» (Idem). Il prône la formulation, l'articulation et la validation expérimentale des hypothèses afin de parfaire l'interprétation des résultats et déconseille la juxtaposition des recherches individuelles et isolées. Pour nous confirmer à ces commandements, nous avons opté pour une recherche-action, car elle répond à un besoin d'améliorer des pratiques «*[d'apprentissage, d'enseignement ou d'accompagnement] grâce à des expériences éclairées et nourries de savoirs théoriques*» (Catroux, 2002).

Bazin (2003-2007) affirme qu'«*Il n'y a pas a priori de domaines et de problématiques qui échappent à la recherche-action [dont] la faisabilité n'est pas une question de contenu mais de processus. Elle ne peut émaner que d'acteurs en mouvement, dans la conscience d'un état de recherche. [...] Toute la force de la recherche-action réside dans son potentiel de développement et de transformation*». Notre recherche est adaptée au paradigme «*pratique-théorie-pratique*» (Miled, 2013) et nous suivons Demalzière et Narcy-Combes (2007) qui soutiennent que le praticien chercheur «*définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif*» en nous appliquant à respecter les principes fondamentaux de la recherche en didactique, à savoir la prise en compte de l'état des lieux, le choix de théories orientées et la contextualisation.

Notre choix a porté sur une recherche-action de type démocratique et objectivante (Macaire, 2011) tant qu'il s'agit d'un travail d'équipe impliquant des acteurs divers (Hallée, 2012), (Stoloff et Beaudoin, 2012) dont des enseignants de spécialité du domaine informatique. L'aspect participatif nous a dicté une position impliquée et une responsabilité dans la prise des décisions car «*le chercheur est maître de la recherche et « décide » de ses choix*» (Macaire, Ibid)

Nous nous proposons de présenter une analyse succincte du contexte et l'état des lieux. Ensuite, nous exposons brièvement le cadre théorique. La partie suivante est consacrée à la description du dispositif hybride (Peraya et al. 2012, Lebrun, 2012), créé sur Moodle 2.7 et à l'action menée. Nous enchaînons sur l'analyse des données recueillies et la présentation des limites du projet. Enfin, nous nous penchons sur la phase de transférabilité des résultats.

1. Contexte

Nous suivons Narcy-Combes J-P. (2014) qui affirme qu'«*il paraît [...] impossible de nier l'influence du contexte de production sur les connaissances scientifiques et sur la construction de l'objet de recherche*». De ce fait, nous avons entrepris l'étude et l'analyse de notre terrain afin d'en dégager les traits constitutifs et d'explicitier le point de vue à partir duquel nous isolons certains des paramètres qui le constituent et privilégions d'autres afin de rendre compte de l'hétérogénéité des caractéristiques du contexte spécifique où nous intervenons et de ses effets sur les situations d'enseignement/apprentissage (Castellotti, 2014).

Nous avons adopté un usage interprétatif direct de notre contexte, en référence au *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées* (2014) pour intégrer et mobiliser ce même contexte « *explicitement construit et explicitement mobilisé dans la construction des significations, c'est-à-dire dans l'interprétation des phénomènes étudiés* ».

Nous visons deux niveaux : les Ingénieurs et les étudiants du Mastère à l'Institut Supérieur d'Informatique d'Al Manar de Tunis (ISI), où les disciplines informatiques éclatent en sous-disciplines et adoptent des approches pédagogiques variées. Les candidats accèdent au cycle Ingénieur ou au parcours du Mastère grâce à un concours sur dossiers. Les compétences linguistiques ne figurent pas parmi les critères de choix des futurs diplômés et aucune évaluation n'est prévue pour tester le niveau des candidats admis. Toutefois, il est exigé que les Projets de Fin d'Études (PFE), les Mémoires de Mastère et les soutenances soient présentés en français.

À l'exception de quelques étudiants étrangers, les élèves Ingénieurs et les Mastérants ont fait entre 11 et 13 ans d'apprentissage du français¹, dans un contexte de Français Langue Étrangère puis Seconde puisque lors de la transition du collège au lycée, le français devient une langue d'enseignement pour les matières scientifiques. Tous ont obtenu une Licence en informatique générale ou spécialisée et ont soutenu un Stage de Fin d'Études, principalement élaboré et présenté en français.

Ainsi, sur le plan éducatif, le français dépasse la limite de langue matière et se présente comme une langue outil éducatif véhiculaire d'enseignement des disciplines non linguistiques. Elle participe à la formation intellectuelle des apprenants par le fait que les opérations mentales, et donc une grande partie de l'activité cognitive, s'effectuent par l'intermédiaire de cette langue, dont la réussite ou l'échec dépendent d'une éventuelle insécurité linguistique, du degré de sympathie éprouvé vis-à-vis de la langue et des représentations sur son appropriation (Miled, 2007).

Or, les savoirs disciplinaires ne sont pas toujours construits en français et il arrive souvent que les interactions didactiques et extra-didactiques orales soient-elles ou écrites ignorent le français complètement ou partiellement. Ce phénomène touche « *autant la langue d'enseignement, utilisée par l'enseignant, que la langue d'apprentissage, celle de l'apprenant* » (Njah, 2011).

De surcroît, la lecture de revues spécialisées, d'ouvrages ou même de rapports produits par les anciennes promotions ne motive qu'une minorité d'étudiants. Le plus grand nombre opte pour Internet pour naviguer, chercher l'information, la reproduire et la partager.

Notre intérêt a porté aussi sur la communication professionnelle se déroulant dans la situation linguistique du domaine, autrement dit, l'informatique appliquée au métier. Dans tous les secteurs, les stagiaires en informatique utilisent le français, voire même l'anglais pour communiquer avec les différents acteurs avec une légère variabilité entre étatique et privé dans les grandes, moyennes et petites entreprises, le secteur industriel, des services, de la santé...

¹ Certaines sous-disciplines ne proposent pas de cours de français en L1. En plus, en M1 et en Ing 2 les cours se font durant un seul semestre.

De ce fait, les étudiants devraient maîtriser un niveau de langue assez sophistiqué pour non seulement rédiger des rapports, des Mémoires mais plus encore devenir des utilisateurs de la langue qui sachent s'intégrer efficacement au sein d'une équipe multinationale et éventuellement dans un pays francophone.

2. État des lieux

Nous avons tenté de cerner, le plus objectivement possible, le problème de la baisse de niveau en langue française des Ingénieurs et des Mastérants surtout à l'écrit. L'approche qualitative (Blanchet et Chardenet, 2011) pour laquelle nous avons opté, a reposé sur des entretiens avec des enseignants et des étudiants, sur une observation participante, sur une analyse du discours de spécialité et sur une évaluation du dispositif en ligne, proposé pour les étudiants du Mastère en Logiciels Libres- que nous ne traiterons pas ici.

Les réponses révèlent la diversité des champs disciplinaires mais attestent surtout de la constance des normes exigées et du poids des contraintes imposées : méthodologiques, référentielles, pragmatiques

L'analyse des réponses confirme que les écrits disciplinaires sont au-dessous des attentes académique et professionnelle et qu'ils n'ont pas le même degré de pertinence au regard des étudiants et des évaluateurs.

Les enseignants constatent une absence de niveaux de réflexivité **E/En 9** « *Pourtant ces compétences devraient être acquises...connaissances scientifiques, capacité à formuler une problématique de recherche...* » **E/En 2** « *Ils n'ont pas la capacité à apprendre et à se renouveler, à intégrer les recherches existantes, à évaluer, à s'auto-évaluer*».

Les étudiants décrivent le «Modèle» de l'enseignant-encadrant, précisent leurs attentes portant sur ses compétences professionnelle et socio-affective. Ils accordent un rôle majeur aux interactions et critiquent les formations offertes en rédaction. Ils expriment leur besoin d'une formation à la pratique d'écriture et de réécriture. Il sied de préciser ici que l'intervention des enseignants de langue demeure assez restreinte, plutôt théorique, vu leur méconnaissance des spécificités du genre disciplinaire.

Le Rapport de PFE est défini en tant qu'apprentissage solitaire et autonome par les enseignants, **E/En 6** «*ils s'attendent à ce qu'on écrive leur texte à leur place*», tandis que les étudiants attendent une implication totale des évaluateurs **E/Et 8-9-11-17** «*les encadreurs dans l'institut ne veulent pas corriger.... ils sont payés pour ça ... non ?*».

De plus, les réponses nous dévoilent l'impact des représentations des étudiants sur leurs pratiques.

E/ Et 6 «*la vérité moipersonnellement, je pensais pas que les profs d'informatique vont faire de remarques sur forme et grammaire et pages et tout ça*». **E/Et 12-13-14-15-16-17-18** «*le copier/ coller? Mais tout le monde le fait...on ne peut pas...on n'a pas le temps de réécrire tout*».

Ces représentations s'opposent aux attentes des évaluateurs qui pointent les compétences linguistiques et transversales **E/En 12**« *Les chefs d'entreprise veulent des jeunes qui maîtrisent le français, l'anglais et parfois une autre langue.*» **E/En 13** «*de vraies différences existent aujourd'hui entre le secteur public et le privé... Les connaissances scientifiques sont clé ... mais les habilités linguistiques sont aussi primordiales*».

Nous relevons une divergence des opinions et des attitudes. Cependant, les enseignants et les étudiants s'accordent pour considérer les rapports « *à la fois objet et outil de formation* » (Reuter, 2004). Ils forment à la recherche, préparent au monde professionnel et s'annoncent comme une validation des études et une construction d'une image sociale et professionnelle. En somme, l'écrit constitue l'un des enjeux principaux nécessaires aux apprentissages et implique « *un niveau d'abstraction et de conceptualisation exigé par les tâches langagières et discursives en rapport avec les disciplines en question* » (Miled, 2007).

Nous avons sélectionné des extraits significatifs du discours académique vu la « *nécessité de décrire les objets textuels généralement pratiqués dans les études universitaires, d'en repérer les spécificités, et notamment celles qui posent plus particulièrement problème aux étudiants, afin d'en faciliter l'enseignement et l'appropriation* » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010). Notre échantillon comporte à la fois des extraits bruts et d'autres annotés par les encadrants, que nous avons tenté d'analyser en recourant aux outils du Traitement Automatique du Langage (TAL). Toutefois, Il nous fallait réunir plusieurs logiciels pour pouvoir accomplir notre analyse, ce qui s'avérait fastidieux. Le choix de la méthode traditionnelle s'est donc imposé. Nous nous sommes référée à Richer (2011), à Cournichon (BELC 2012) et à Mourlhon-Dallies (2008) pour réaliser une analyse englobant divers aspects:

- linguistique : structures syntaxiques et lexicque spécifique, abréviations ... ,
- méthodologique : introduire, problématiser, citer, reformuler, conclure, résumer, traduire... ,
- référentiel : savoir disciplinaire, normes institutionnelles, intertextualité, déontologie,
- pragmatique : marqueurs du discours, transitions, objectivité... ,
- énonciatif : manifestations pronominales du scripteur,
- relatif à la forme et aux normes de présentation : mise en page, table des matières, figures...

Notre analyse atteste que les étudiants sont appelés à informer, définir, décrire, expliquer, rendre compte, comparer, justifier, démontrer, argumenter, synthétiser, planifier, schématiser, présenter des perspectives... Leurs évaluateurs attendent qu'ils produisent des textes bien structurés, en veillant à leurs cohérence et cohésion et qu'ils adoptent un style approprié au destinataire et conforme aux normes de la sous-discipline concernée. Les futurs diplômés sont évalués sur la connaissance des paramètres de la situation de production écrite, sur la correction linguistique mais également sur la maîtrise des règles de mise en forme du genre textuel.

D'ailleurs, nous avons relevé une variété d'erreurs récurrentes, que nous présentons dans le tableau, ci-après, vu leur influence sur le degré de cohérence textuelle.

Erreurs de
Déterminants/formes verbales /accord sujet-verbe/pronoms COD/COI.../formes verbales/choix des temps/ structures de phrase/ emploi des relatifs/ accord de l'adjectif / accord du participe passé/ choix des prépositions/registre de langue/ponctuation...
Ellipse = déterminants/ prépositions/ verbe
Choix lexical + répétition (présenter)
Connecteurs (ainsi/ainsi que/ aussi – à fin – d'ou/où...).
On /je/nous/vous

Copier/coller (intégral) /Wikipédia /Webographie
Traduire = recours aux logiciels de traduction automatique
Mise en forme

Tableau 1 : Erreurs récurrentes

D'autre part, notre présence en tant que membre du jury des soutenances, en juin 2013 et 2014, nous a permis de relever de nouvelles données. Toutes les remarques émanant des jurys ont été consignées et ont servi à l'élaboration d'un guide de rédaction en juillet 2014, réalisé en collaboration avec des enseignants du domaine de spécialité et validé par l'institution. Il a été mis à la disposition des étudiants en février 2015. Néanmoins, cet outil se limite à la description théorique des normes spécifiques.

Ainsi, nous avons pris appui sur ce qui est fourni par le terrain pour choisir des théories orientées, contextualisées et mises « *au service d'une modification du réel* » (Richer, 2011) afin de répondre aux questions de recherche formulées ainsi : quelle adaptation ou contextualisation des spécificités du Français langue d'enseignement est nécessaire pour adopter une didactique visant à proposer des accompagnements efficaces qui répondent aux besoins des apprenants? Comment jumeler le recours aux TICE et l'approche choisie?

3. Cadre théorique

Dans ce qui suit, nous nous proposons d'explicitier brièvement nos présupposés.

3.1. Littératie universitaire

Notre recherche s'inscrit dans le champ d'études qu'est la littératie universitaire, considéré comme pluridisciplinaire et complexe « *puisque'il s'appuie sur des champs constitués et d'autres en voie de constitution.* » (Delcambre et Lahanier-Reuter, Ibid).

La difficulté ou peut-être est-ce l'avantage majeur rattachés aux recherches ayant débattu de la notion de littératie est qu'elles sont entreprises sous des angles différents car les écrits universitaires font l'objet d'études dans divers domaines : l'analyse de discours, les sciences de l'éducation, la sociolinguistique, la didactique, les sciences de l'information et de la communication...

Quoi qu'il en soit, les pratiques d'écriture dans le supérieur, objet majeur de notre recherche, constituent un terrain de recherche intéressant la didactique, en tant que discipline de recherche car « *les recherches en littéracie relèvent autant de la didactique ou des sciences de l'éducation que de la sociolinguistique* » et l'articulation de ces deux domaines « *pourrait nous amener à repenser nos modèles de l'écrit et leur transmission* » (Rispaill, 2011). Nous suivons Hébert et Lépine (2013) et nous nous engageons à « *voir en quoi la notion amène à définir peut-être autrement les objets à enseigner en classe de français, puis à considérer différemment leur apprentissage et leur enseignement* »

De nombreuses recherches (Delcambre et Lahanier-Reuter 2010, Pollet 2012, Couturier 2012, Beaudet et Rey 2012, Delcambre et Pollet 2014) conduisent à reconsidérer l'intérêt porté à l'apprentissage et à la maîtrise des discours universitaires, disciplinaires et spécifiques en tenant compte du contexte de leur

production et des normes ayant cours dans l'institution, particulièrement sur le plan du genre, entendu comme « *une forme textuelle fluide mais reconnaissable, provisoirement stable, qui fonctionne dans une sphère d'activité spécifique pour accomplir des actions rhétoriques [...]* ». Celles-ci dépendent « *des objectifs d'apprentissage et d'enseignement en jeu* » (Donahue, 2012). Ainsi, la littératie est pour nous « *une notion contextualisée* » et nous œuvrons pour aider les étudiants à s'approprier puis à transmettre des savoirs en français dans leur discipline tout en acquérant la norme (Mangiante et Richer, 2013).

Nous nous intéressons particulièrement à la notion de rapport à l'écrit vu qu'elle permet de « *décrire des pratiques et représentations de l'écrit analysables à travers les conduites et le discours d'un sujet.* » (Mercier et Dezutter, 2012), en prenant en compte la dimension psycho-cognitive « *des scripteurs/lecteurs, avec leurs acquis, leur vision de leurs acquis, leurs motivations et leurs objectifs* » (Barré De-Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2004).

Nous serons amenée à tenir compte de l'« *influence des pratiques de littéracie sur l'oral* », de créer une dynamique cognitive afin de renforcer et d'accélérer l'autonomie des apprenants (Hebert et Lepine, 2012), en proposant des tâches réelles, les plus authentiques possibles (Guité, 2008), (Penloup, 2012).

Ainsi, nous nous engageons à « *accompagner pour favoriser la réussite des étudiants* » (Reuter, 2012) en proposant « *une tâche porteuse de sens ou un projet [qui] y deviennent un principe de cohérence fondamentale* » (Miled, 2012).

3.2.FLS / FDS/FOU

MAURER (2002) affirme que le statut du français en Tunisie « *se rapproche du FLM par sa fonction cognitive que lui demande de jouer une institution scolaire* ». MILED (op.cit.) le confirme en qualifiant le français en Tunisie de Langue Seconde privilégiée « *qui requiert [...] des exigences langagières relativement élevées et variées* ». Ainsi, « *En FLS, les pratiques pédagogiques de manipulation d'unités linguistiques [...] apparaissent indispensables pour acquérir les fondamentaux de la langue écrite et développer un rapport réflexif au langage* » (Mangiante et Richer, op.cit.); vu le nombre de contrôles exigés à tous les niveaux de la langue, qu'ils portent sur la phrase ou sur le discours, ou sur l'énonciation ou encore sur le texte. Ayant analysé le contexte tunisien, Mangiante (2007), précise que le Français de Spécialité (FDS) s'avère incontournable à l'université et dans le monde professionnel. Nous nous adressons, dans notre cas, à un public restreint et encadré, ayant la même langue maternelle et une seule spécialité. D'où l'intérêt de greffer le FLS sur le FDS, puisque « *c'est la spécialité qui donne le vocabulaire, le mode de communication privilégié, des structures syntaxiques spécifiques...* » (Mangiante, 2007).

L'apport du FOU, en tant qu'« *approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé* » (Mangiante et Parpette, 2011), est indéniable, puisque les exigences formelle, discursive, rhétorique et linguistique sont aussi importantes que le savoir (Parpette, 2014). Le FOU répond ainsi à notre objectif et nous nous investissons dans l'élaboration de dispositifs qui « *devraient développer en outre certaines compétences méthodologiques qui aident à réaliser des tâches universitaires* »

(Mangiante, ibid), en articulant présence et distance (Mangiante, 2015). Voilà pourquoi notre choix a porté sur l'approche communic' actionnelle prônée par Bourguignon (2011) puisqu'elle s'adapte le mieux à notre contexte qui fait que *« nous développons -non seulement- l'aptitude à communiquer de nos étudiants [...] mais nous leur permettons de développer une aptitude essentielle en situation professionnelle, celle qui vise à utiliser la langue de manière efficace pour faire aboutir un projet. »*.

3.3. Approche communic' actionnelle et scénario d'apprentissage-action

Nous retenons qu'il s'agit d'une démarche d'apprentissage donc *« il ne saurait y avoir une « formule » type »* (Bourguignon, 2007), par conséquent ce qui nous intéresse est que la macro-tâche donne le cadre à tout le scénario et qu'elle soit susceptible de donner le sens à tout ce que les étudiants apprennent. Ils mettent en relation des connaissances et des capacités avec un objectif à atteindre et acquièrent ainsi l'aptitude de les mobiliser pour atteindre un palier d'excellence (Bourguignon, Ibid). Pour accomplir la macro-tâche, les apprenants doivent effectuer une succession de micro-tâches toutes reliées les unes aux autres et conduisant impérativement aux activités de production. Tout compte fait, l'approche communic' actionnelle s'ajuste à notre projet car *« le recours aux technologies contribue à la mise en place de cette approche par tâches et offre aux apprenants un rôle d'acteurs sociaux »* (Grosbois, 2012). De surcroit, elle nous donne l'occasion de restructurer, de «refaçonner» la littératie avec les TICE (Rispaïl, 2011).

3.4. Reconfigurer la littératie avec les TICE

Guité (op.cit.) affirme que les nouvelles technologies transforment la vie des individus et modifient aussi la littératie, et donc les modèles d'apprentissage et d'enseignement *« les TIC changent le rapport à la lecture qui devient un acte de lecture-écriture. [...] L'apprentissage n'est plus seulement une activité individualiste et interne mais est aussi fonction de l'entourage et des outils de communication dont on dispose »*. Cela explique en partie le développement du concept de multi-littératie qui consiste en *« la capacité de l'apprenant à produire et négocier du sens dans des mondes hétérogènes sur le plan linguistique et culturel à travers l'usage de modes de communication « anciens » et « nouveaux », tout en assumant la responsabilité pour eux-mêmes ainsi que pour la communauté à laquelle ils appartiennent »* (Narcy-Combes M-F, 2014).

Il est donc, attendu qu'un apprenant soit conscient de la variété des genres en fonction du contexte et des objectifs de communication et qu'il soit capable de les mettre en œuvre grâce aux outils TICE, susceptibles d'augmenter son niveau de (multi)littératie, tels que:

- les logiciels de présentation (prezi) et de carte conceptuelle (Xmind mapping);
- les dictionnaires en ligne (Linguee) et les correcteurs orthographiques et grammaticaux (Antidote);
- les détecteurs de plagiat (Viper);
- les outils d'écriture collaborative (Zoho/ Etherpad / Draft / Agora/ Google, docs- Drive);
- les outils de traduction (Reverso / Babylon/Google...);
- la messagerie électronique (courriel, clavardage) et les innovations du Web2.0 (forum, wiki, etc.).

Narcy-Combes J-P (2014) le confirme en assurant que *« l'usage des TIC est de ce fait propice pour diminuer l'insécurité scripturale des apprenants »*, que *« le traitement de texte, à lui seul, modifie la*

production écrite [...] Il joue un rôle facilitateur dans l'enseignement-apprentissage des pratiques de révision et de réécriture (Penloup 2012)» et que « des expériences montrent même un rôle facilitateur des outils de traduction (Bussièrre et Narcy-Combes 2014) dans le déclenchement des processus métacognitif». Ainsi, l'outil matériel que représente une technologie doit être utilisé dans le cadre d'une activité finalisée et dans un contexte déterminé pour devenir un outil cognitif.

De même, la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1983) suggère que *« les cartes heuristiques [par exemple] sont utilisées [...] pour aider les personnes à organiser leurs pensées et à visualiser la connexion entre les idées. Les individus dotés d'une forte intelligence naturaliste peuvent utiliser des cartes heuristiques pour rendre les systèmes théoriques et les connexions plus concrètes [...] [tandis que pour] les apprenants intra-personnels, il est conseillé de créer des forums de discussion où les apprenants peuvent partager leurs expériences et se demander des conseils les uns aux autres. »².*

Il s'agit de nous appuyer sur des capacités naturellement plus développées pour cultiver d'autres grâce aux outils TICE et d'élargir ainsi le champ des compétences.

3.5. Hybridation

Lebrun (2012), Deschryver et Lebrun (2014) précisent que le caractère hybride des formations provient d'une modification de leurs constituants (ressources, stratégies, méthodes, acteurs et finalités) par une recombinaison des temps et des lieux d'enseignement et d'apprentissage. Il est question d'un continuum dont une dimension est liée au rapport présence-distance et une autre au rapport «enseigner»-«apprendre». Burton et al. (2011), quant à eux, annoncent cinq dimensions du cadre de référence:

1. l'articulation présence/distance,
2. la médiatisation,
3. la médiation,
4. l'accompagnement,
5. le degré d'ouverture.

Nous nous employons donc à proposer des ressources attractives, un encadrement tutoré selon des méthodes pédagogiques plus actives.

3. Action menée

Nous avons conçu un dispositif hybride orienté vers le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage pour un meilleur accompagnement des étudiants en fin de parcours. L'encadrement proposé a pour objectif de les aider à réussir les écrits propres au « *métier d'étudiant* » et liés aux dimensions académique, professionnelle et professionnalisante de leur formation. (Sonntag, 2007), (Cadet et Rinck, 2014). Nous nous basons sur les « *tentatives scripturales effectives des étudiants* » (Idem) et mobilisons les cadres conceptuels et méthodologiques adaptés à l'usage des TICE dans le but de faire acquérir ou consolider des « *compétences de régulation multimédia* » (Narcy-Combes, J-P. op. cit.).

² *Un guide pratique : Enseigner à des intelligences multiples avec Itslearning*
http://www.itslearning.fr/Websites/itslearningfr/files/Content/4293042/Intelligences_Multiples_web.pdf

Nous nous situons au niveau de la « Redéfinition » du modèle SAMR de Puentedura (2013) de l'intégration des TICE et de leurs usages. Ainsi, elles nous permettent de proposer de nouvelles tâches qui étaient impossibles sans la technologie, de répondre à des besoins spécifiques, de former les étudiants aux technologies impliquées dans le cours, d'individualiser l'apprentissage même dans un grand groupe d'étudiants et de les accompagner dans le développement de leurs pratiques scripturales. Ils sont appelés à effectuer des travaux ou à s'exprimer de manière collaborative et en temps réel.

L'action menée se rattache au contexte institutionnel de part l'intérêt porté à la rédaction des PFE et des Mémoires. L'institution a adopté la programmation des séances d'encadrement pour une discussion des difficultés rencontrées et une re-médiation collective ou personnalisée et nous a laissé la liberté pour la partie distancielle. L'impact attendu est une validation diplômante.

Les étudiants utilisent l'espace de cours personnel, créé sur <http://ent.uvt.rnu.tn/> et la macro-tâche consiste en la réécriture des rapports. Les apprenants sont appelés à :

- récupérer des informations et un feedback au sujet d'idées erronées à propos du copier/coller ;
- collaborer : participer à un forum type «Questions et Réponses» intitulé *Questions autour de la bibliographie* ;
- réécrire : suppression, construction et intégration sur Google Docs, en collaboration avec la tutrice;
- reformuler, paraphraser, enchaîner, donc textualiser et réviser avec les logiciels de correction intégrés (Word) ou en ligne (Cordial- Antidote...);
- citer des sources et évaluer l'originalité des textes grâce au logiciel d'anti-plagiat Viper;
- respecter des normes bibliographiques (générateurs bibliographiques intégrés ou en ligne) et disciplinaires (référence guide de rédaction);
- évaluer et mener une réflexion métacognitive individuelle et collective ;
- co-évaluer :forum de discussion ou salon de chat pour récolter les autocritiques en comparant les résultats d'analyse de Viper et leurs propres remarques;
- s'auto-évaluer (QCM et grille d'auto-évaluation);
- résumer et traduire en se servant d'outils de traduction en ligne (Babylon, Reverso...).

Le tutorat à distance et en présentiel conjugue des logiques d'intervention selon trois postures (Ciekanski, 2014):

- une posture normative: il ne s'agit pas uniquement de rappeler des règles et des normes, mais de les prescrire pour les fixer. Rigueur, honnêteté, logique constituent un monde de valeurs sur lequel nous prenons appui pour « citer les sources».
- une posture dialogique: les savoirs produits en cours d'action sont questionnés, interprétés dans un dialogue qui conduit les étudiants à s'expliquer avec eux-mêmes, entre eux et avec la tutrice en prenant appui sur un texte en cours de construction.
- une posture spéculative: nous nous appliquons à encourager le sentiment d'auto-efficacité et d'estime de soi dans la mise en œuvre efficace des savoirs pour que l'apprenant apprenne à se servir de lui-même.

Nous avons recueilli des versions successives de rapports dont certains sont annotés par les encadrants académiques. Nous les avons analysés pour révéler l'évolution du texte retravaillé à plusieurs niveaux, le continuum dans le temps et l'impact des TICE sur les pratiques d'écriture des apprenants. Nous nous

sommes penchée aussi sur l'étude des effets du dispositif hybride sur l'écriture et sur la réflexion métacognitive individuelle et collective.

4. Développement mesuré

Nous avons eu recours à SPSS version 21 pour analyser une partie des données recueillies. Nous avons cherché à nous assurer que les travaux des étudiants favorisent un développement, de par la dynamique de leurs connaissances linguistiques et leurs efforts d'appropriation.

Les épisodes de négociation réflexive et de rétroactions correctives sont importants et l'analyse des séquences d'interaction qui pourraient favoriser l'acquisition s'est basée sur la fréquence des demandes, leur qualité et leur type. Des demandes ciblées et personnalisées ont été formulées et révèlent l'implication du groupe d'étudiants dans le processus de réécriture ainsi que la construction d'une pratique réflexive.

Nous avons comptabilisé et distingué les rétroactions correctives selon leur caractère en les mettant face aux tâches que nous avons accomplies. Nous avons opté pour des codes de correction variés et un témoignage négatif afin de favoriser l'acquisition (Cosereanu-Declerck, 2012). De surcroît, nous avons basé le geste correctif assisté principalement sur l'incitation avec ou sans indices métalinguistiques et rarement sur la rectification et la reformulation car « *une rétroaction constructive a pour caractéristiques de susciter l'approfondissement des connaissances, d'inviter au dialogue. Sa forme est suggestive* » (Rodet, 2004). La figure, ci-après, illustre la variété des gestes correctifs entrepris par les étudiants.

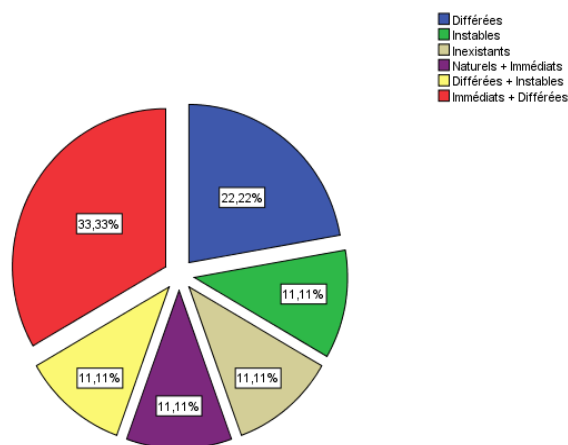


Figure 1 : Gestes correctifs/reprises

Nous remarquons que chez la majorité apparaît une implication dans la tâche, même si l'incorporation n'est pas toujours stable, immédiate ni naturelle. Les apprenants reprennent leurs textes et les aspects pragmatique, linguistique, méthodologique, référentiel, énonciatif évoluent à divers degrés. Ils sont plus sensibles à l'organisation des textes, à la correction de la langue, à la déontologie... et tentent de respecter les normes du genre et de la discipline.

Les questions que posent les étudiants sur la plateforme, par messagerie et sur Google docs révèlent un changement dans les représentations. Dans le forum de discussion, la médiation est établie grâce à l'initiative des pairs et les apprenants réfléchissent sur leurs pratiques et discutent la fiabilité des outils TICE. Nous observons l'apparition d'automatismes dans le travail avec les outils en ligne, mais nous relevons que la réflexion métacognitive est parfois entravée par le manque de confiance en soi, par le poids des représentations et par l'aspect sécurisant du copier/ coller, comme le montre la figure suivante.

The image shows a plagiarism checker interface. On the left, there is a document with several paragraphs of text. On the right, there is a list of comments. A red box highlights the text '51 résultats à partir de 9 sources, dont 9 sources en ligne. Niveau de plagiat: 81.0%'. A red arrow points from this box to a comment box that says 'Commentaire [24]: nous avons fait le scan de plagiat et le résultat c'est 0% nous avons envoyé le rapport fourmit par viper à votre mail madame'. Other comments are also visible, such as 'Commentaire [22]: http://www.definit ions-webmarketing.com/Definition- Application-mobile', 'Commentaire [23]: c'est encore du plagiat!!! Vous n'avez pas reformulé', 'Commentaire [25]: https://fr.wikipedi a.org/wiki/IOS_(Apple)', 'Commentaire [26]: wikipédia encore ??', 'Commentaire [27]: Je ne trouve pas des informations valides pour cela je utilise wikipedia comme une source', 'Commentaire [28]: PETISME Danie VINCENT Anthony', 'Commentaire [29]: PLAGIAT', 'Commentaire [30]: et vous me dites que VIPER a trouvé 0% de plagiat?', and 'Commentaire [31]: le premier scan le résultat 5% puis après la correction il donne 0% en donnant un rapport qui justifier cette pourcentage'.

Figure 2 : Représentations sur le copier/coller

Nous pouvons affirmer que les étudiants ont tiré profit des diverses ressources éducatives, matérielles et humaines, disponibles au sein du dispositif. De ce fait, nous avons obtenu des écrits plus complexes et plus adéquats, mais l'emploi des outils de type correcteurs, traducteurs automatiques et détecteurs de plagiat exige de nous une réflexion plus recherchée.

5. Généralisation

L'écrit universitaire ne s'apprend pas une fois pour toute et se caractérise par l'apparition- à chaque niveau du parcours de l'étudiant- de nouvelles exigences de longueur et d'élaboration. Pollet (2012) évoque la nécessité d'un apprentissage continué « *qui forme à l'écrit à différents moments stratégiques du parcours de l'étudiant* ». Nous en sommes convaincue et avons orienté la phase suivante de notre recherche vers *Continuum* plutôt que *Transfert*, car si les apprenants ne sont pas entraînés, tout le long de leur parcours à réécrire, à respecter les normes, ils risquent de rencontrer toujours les mêmes difficultés. Aussi avons-nous entrepris une nouvelle action auprès des étudiants inscrits en deuxième année Ingénieurs. Notre objectif est de créer un dispositif en harmonie avec les rythmes, les styles et les intelligences multiples pour des étudiants actifs, interactifs et plus impliqués. Nous avons «testé» la classe inversée lors de la macro-tâche 3 qui consiste à acquérir la méthodologie du résumé et à apprendre aux étudiants à apprendre et à enseigner. Nous avons aussi cherché à étendre le dispositif et y avons inclus les

étudiants en première année du cycle ingénieur et du Mastère. Pour réaliser la macro-tâche 1, ce nouveau public est appelé à présenter un module du domaine de spécialité, à exposer un développement personnel à partir de la synthèse de documents multimodaux, en utilisant le logiciel d'élaboration de cartes mentales Xmind mapping. Les exposés sont présentés devant un auditoire, réunissant les pairs, la tutrice, ainsi qu'un enseignant de spécialité.

Conclusion

En définitive, les efforts d'appropriation ont permis de produire des écrits plus complexes sans pour autant atteindre le niveau de correction, d'adéquation et de complexité attendu. Les étudiants prennent conscience des écarts mais, souvent, l'intégration s'avère partielle à cause de la surcharge cognitive, de la primauté du côté scientifique/disciplinaire et de la contrainte temporelle qui font que les scripteurs perdent souvent de vue la forme et le sens de leur énoncé. D'autre part, les outils de traduction, de détection de plagiat et de correction soulèvent de nouveaux types de problèmes, car les étudiants continuent à s'y fier entièrement.

L'analyse des grilles d'auto-évaluation, remplies par les étudiants et déposées sur la plateforme montrent que l'accompagnement (tuteur/ apprenant) a permis partiellement le passage du guidage à l'autonomie. Les éléments de réponses dévoilent l'impact positif des TICE et indiquent que la médiation cognitive adoptée donne aux apprenants les moyens d'apprendre en s'interrogeant sur leurs pratiques d'écriture et ce malgré la persistance des difficultés.

L'évaluation de l'activité tutorale a permis de déterminer le degré de mobilisation des fonctions de la tutrice et d'inspirer des recommandations pour réguler le dispositif. Elles portent principalement sur la fonction métacognitive et nous engage à permettre à l'apprenant d'instaurer un processus métacognitif par la confrontation avec les pairs, sans la médiation par la tutrice.

Pour finir, il sied de préciser que lors des soutenances, les remarques des membres du jury ont révélé la satisfaction institutionnelle.

Bibliographie

- BARRÉ De MINIAC, Ch.,-BRISAUD, et RISPAIL, M. La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture, écriture, 2004, Paris L'Harmattan
- BAZIN, H. Questions fréquentes sur la recherche-action, document électronique in Bibliographie R-A <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=142>.
- BLANCHET, P. CHARDENET, P. (Sous la direction de), °Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées, 2011-2014, file:///C:/Users/Admin/Desktop/2014%20Guide%20pour%20la%20recherche%20en%20didactique%20des%20langues%20et%20des%20cultures_%20approches%20...%20-%20Philippe%20Blanchet.%20Patrick%20Chardenet%20-%20Google%20Livres.html,
- BOURGUIGNON, C. Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence, Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXVII N° 2 | 2008, mis en ligne le 05 août 2011, consulté le 27 mars 2014. URL : <http://apliut.revues.org/3198> ; DOI : 10.4000/apliut.3198
- BOURGUIGNON, C. Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action, 2007, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>
- CADET, L. et RINCK, F. Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture, Le français aujourd'hui, 2014/1 (n° 184).

CASTELLOTTI, V. Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL? Colloque International « Contexte Global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues » 2014

CATROUX, M. Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], Vol. XXI N° 3 | 2002, mis en ligne le 15 mars 2014, consulté le 28 octobre 2014. URL : <http://apliut.revues.org/4276>

CIEKANSKI, M. Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques », *Alsic* [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 17 novembre 2014, Consulté le 04 juillet 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2762> ; DOI : 10.4000/alsic.2762

COOL, J. Le modèle SAMR de l'intégration des TIC en éducation, publiée le 16 avril 2013 <http://fr.slideshare.net/Zecool/le-modle-samr>

COSEREAU-DECLERCK, E. Mesure du potentiel des tâches d'interaction. Expérimentation et perspectives méthodologiques, TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage [En ligne], 28 | 2012, mis en ligne le 13 septembre 2012, consulté le 25 mai 2016. URL : <http://tipa.revues.org/203>

COURCHINOX, S, BELC 2012, B 109, *Enseigner le français à l'université pour des étudiants en programme francophone*.

DELCAMBRE, I. et LAHANIER REUTER D., Les littéracies universitaires Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit, 2010, www.forumlecture.ch/!www.leseforum.ch-3/2010

DEMAIZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J-P. Du positionnement épistémologique aux données de terrain, Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4, 2007, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues.

DESVHRYVER, N. et LEBRUN, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. In N. Deschryver & B.Charlier (Eds) Les dispositifs dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques, numéro thématique e-301 de la revue Education & Formation <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=19&page=3>

DONAHUE, C. Enseigner la rédaction des genres universitaires pourquoi et comment ? Novembre 2012, UPEC Conférence de Consensus des IUFM des académies de Créteil, Paris et Versailles, L'écriture dans les disciplines : de l'école à l'université.

GROSBOIS, M. Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux , Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2012.

GUITÉ, F. La e Litteratie, 2008. <http://www.francoisguite.com/2008/09/presentation-sur-la-litteratie-numerique/>

HALLÉE, Y. La participation des acteurs dans l'analyse et la validation des données : une approche pragmatiste, Recherches qualitatives, Hors série, numéro 13, 2012 ISSN 1715-8702 -<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

HÉBERT, M. et LÉPINE, M. Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions, Par André C. Moreau CIRLI, vol 4 - 2, 2013, https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=3179&owa_no_fiche=156

HÉBERT, M. et LÉPINE, M Analyse et synthèse de la notion de littératie en francophonie. Lettrure 2, 2012, 90-98 http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettre2_88.pdf

LEBRUN, M. Conférence à l'occasion du séminaire des cadres du SDIS 42 (2012) <https://www.youtube.com/watch?v=5pb17ldoSs>

MACAIRE, D. Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Muriel Molinier (dir.). Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action, Encrage 'ed., p. 113-124, 2012, 978-2-36058-016-3.

MANGIANTE, J-M. Principes théoriques et modalités d'application, Les mardis du DEFLE, 2015, Université Bordeaux Montaigne, Webtv.u.

MANGIANTE ; J-M. et RICHER J-J. (coord.), Le FOS aujourd'hui : quel périmètre et quelle influence en didactique des langues ? Points Communs- Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), N° 1 | 12-2013

MANGIANTE, J-M. et PARPETTE, Ch. : Le français sur objectif universitaire. Grenoble : PUG, 2011.

MANGIANTE, J-M. Typologie des discours spécialisés et élaboration didactique , Tunis 29-30 novembre 2007 / FSPFOS .

MANGIANTE, J.M, La démarche de référentialisation en français des professions. Le français dans le monde : recherches et applications. Langue et travail. Paris : CLE international FIPF, 2007, p. 129-144.

MAURER, B. Un point de vue de concepteur : le curriculum de FLS de l'AUF, dans MARTINEZ P., Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum. Maisonneneuve-Larose, 2002.

MERCIER, J-P. et DEZUTTER, O. La notion de rapport à l'écrit, Québec français, Numéro 167, 2012, p. 73-74 <http://id.erudit.org/iderudit/67720ac>

MILED, M. Un état des formations et des recherches en didactique du français en Tunisie, AUF, BM , Marrakech, septembre 2013.

MILED, M. La didactique des langues interrogée par les compétences Le français à l'université, [17-04 | 2012](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-79.htm)

MILED, M. Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique, Le français aujourd'hui 1/2007 (n° 156), p. 79-86 , www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-79.htm

MILED, M. Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique, Le français aujourd'hui 1/2007 (n° 156) p. 79-86 URL: www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-79.htm. DOI : [10.3917/lfa.156.0079](https://doi.org/10.3917/lfa.156.0079).

MOURLHON-DALLIES, F, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, 2008, Didier.

NARCY-COMBES, M-F. Multilittératies et construction identitaire dans un monde en mouvement: perspectives didactiques, journée d'étude, « Didactique divergente et écrit- immersion réciproque et multilittéracies », 24 octobre 2014, Tunis.

NARCY-COMBES, J-P. De la complémentarité des domaines pour un didacticien des langues : quelle place pour les multilittératies ?2014 (à paraître)

NJAH, M. L'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans la communication professionnelle en Français sur Objectifs Spécifiques : l'exemple de l'enseignement supérieur tunisien. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2011. Fran.caais. <NNT: 2011PA030147>. <tel-01068162>

PENLOUP, M-C. Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture? Réponse à Jeannine Gerbault, Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, volume 9, numéro 2, 2012, Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies, http://acedle.org/old/IMG/pdf/06_Penloup.pdf

PERAYA, D. PELTIER, C. VILLIOT-LECLERCQ, E. NAGELS, M. MORIN, C. et al. Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. AIPU. Quelle université pour demain? Mai 2012, Canada. pp. 147 - 155. <hal-00703589>

POLLET, M-C. Du perfectionnement en langue française au développement de compétences langagières : le chemin vers la contextualisation, De la maîtrise du français aux compétences langagières dans l'enseignement supérieur, Diptyque, P.U. Namur, 2012.

REUTER, Y, Les didactiques et la question des littéracies universitaires, Pratiques, n°153-154, Littéracies universitaires: nouvelles perspectives, Metz, CRESEF, 2012, p. 161-176.

REUTER, Y, Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. Pratiques, 121/122, 9-27, 2004.

RICHER, J.J, Université de Bourgogne , Enseigner les sciences physiques et chimie dans les sections *bilingues* C.I.E.P, Mars 2011.

RICHER, J.J, Recherche-action et didactique du FLE, Synergies Chine n° 6 , 2011 pp. 47-58

RISPAIL, M. Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique–enjeux sociaux et scientifiques, 2011, www.forumlecture.ch/-/www.leseforum.ch--/1/2011

RODET, J. La rétroaction, support d'apprentissage ? DistanceS, Téléuq/UQAM, 2004, <https://hal.inria.fr/edutice-00000482/document>

ROULET, E. Des didactiques du français à la didactique des langues, In: Langue française, n°82, 1989. Vers une didactique du français? sous la direction de Robert Galisson et Eddy Roulet. pp. 3-7, publié sur www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6376, consulté en décembre 2013.

SONNTAG M. et MOHIB N. Préparer les étudiants à une profession évolutive. In :Question de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Actes du 4^e colloque, Louvain-La-Neuve (Belgique), 24-26 janvier 2007. Louvain-La-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, 2007, pp. 697-703

STOLOFF, S. et BEAUDOIN, S. (2012). Regards croisés sur la collaboration des acteurs en recherche-action : enjeux et défis. Revue Recherches qualitatives - Hors série, 13, 20-34.

SYMPOSIUM, Le Français sur Objectif Universitaire, entre apports théoriques et pratiques de terrain, 5 et 6 février 2014 – Université d'Artois – Arras