

## L'écriture académique en FLE : Quelles représentations des étudiants universitaires ?

الكتابة الأكاديمية بالفرنسية كلغة اجنبية: ما هي تصورات الطلبة الجامعيين؟

Academic writing in FFL: What representations of university students?

**Fatima BENABDALLAH EL HADJ\***

Université LOUNICI Ali.Blida 2, Algérie, fbenabdallahelhadj@gmail.com

**Imane OUAHIB**

Université LOUNICI Ali.Blida 2, Algérie, ouahibimane9@gmail.com

e laboratoire des Recherches Interdisciplinaires en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA). Algérie, laboratoireridilca@gmail.com

**Date de réception 04/05/2023 Date d'acceptation 24/05/2023 Date de publication 10/06/2023**

### Résumé :

Cet article présente les premiers résultats d'une recherche exploratoire menée auprès des étudiants algériens des départements du français afin de connaître leurs représentations relatives à l'écriture académique et au bien écrire à l'université. Cette étude pose comme hypothèse de départ qu'il est nécessaire de reconnaître les représentations qui sous-tendent l'activité d'écriture, objet de l'action didactique, pour faire évoluer ses pratiques à ce niveau de formation. Une didactique centrée sur le sujet-scripteur et ne pas sur le contenu des unités. Ces étudiants ont été interrogés dans le cadre de deux questionnaires d'enquête selon deux échelles différentes. Les questions portent sur plusieurs traits attribués à ce concept qui sont : la description, le contexte, les normes, les contraintes et les fonctions de l'écriture académique. Dans la conclusion, nous considérons les possibles implications de ces représentations dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture académique.

**Mots-clés :** représentations sociales, écriture académique en FLE, milieu universitaire.

**ملخص:** تقدم هذه المقالة النتائج الأولية لبحث استكشافي أجري مع طلاب جزائريين من الأقسام الفرنسية لمعرفة تصوراتهم المتعلقة بالكتابة الأكاديمية والكتابة الجيدة في الجامعة. تفترض هذه الدراسة أنه من الضروري التعرف على التصورات التي يقوم عليها نشاط الكتابة، موضوع العمل التعليمي، من أجل تطوير ممارستها على هذا المستوى من التعليم. تعليمية تركز على كاتب الموضوع وليس على محتوى الوحدات. تم استجواب هؤلاء الطلاب من خلال استبيانين استقصائيين اعدا وفق سلمين مختلفين. تتعلق الأسئلة بعدة سمات منسوبة إلى هذا المفهوم: وصف الكتابة الأكاديمية، سياقها، معاييرها، قيودها ووظائفها. في الختام، ننظر في الآثار المحتملة لهذه التصورات في تدريس وتعلم الكتابة الأكاديمية.

**الكلمات المفتاحية:** التصورات الاجتماعية، الكتابة الأكاديمية باللغة الفرنسية كلغة اجنبية، الوسط الجامعي.

\* Auteur correspondant

**Abstract:**

This article presents the first results of an exploratory research conducted with Algerian students of French departments in order to know their representations related to academic writing and good writing at the university. This study poses as a starting hypothesis that it is necessary to recognize the representations that underlie the writing activity, object of the didactic action, in order to develop its practices at this level of training. A didactics focused on the writing subject and not on the content of the units. These university students will be interviewed in two survey questionnaires according to two different scales. The questions will focus on several features attributed to this concept, which are description, context, norms, constraints, and functions of academic writing. In the conclusion, we consider the possible implications of these representations in the teaching and learning of academic writing.

**Keywords:** social representations, academic writing in FFL, university milieu.

**1. Introduction**

Aujourd'hui, à l'ère de la globalisation relative aux domaines de l'éducation et de la formation, la langue de spécialité se révèle comme un moyen de communication éminent. Cette globalisation exige en même temps des compétences de communication en langues étrangères dans ces domaines. De ce fait, **la communication scientifique de recherche** (écrite ou orale) y ajoute un grand rôle, puisqu'elle sert à évaluer le travail des chercheurs. Ainsi BENICHAUX la présente comme suit : « la véritable communication scientifique de fin de recherche se présente sous plusieurs formes : la communication dans les congrès, un séminaire ou une réunion interne, l'article scientifique ou la revue générale et enfin le mémoire, la thèse, le livre, etc. » (Cité dans Boukhannouche, 2012 : 96). Donc, la communication scientifique de recherche permet la transmission du savoir scientifique entre les individus d'une même communauté scientifique.

En outre, **l'écrit universitaire** constitue une sous-catégorie du discours scientifique spécialisé. En effet, « ce sont des écrits élaborés dans un contexte académique, par des spécialistes d'un domaine traitant d'une problématique clairement posée, à laquelle ils tentent d'apporter des réponses. » (Cavalla, 2008 : 2). Et encore, « Ces écrits répondent à l'exigence d'une production de connaissances. » (Reuter, 1998)

En didactique de l'écrit, dans l'enseignement supérieur, depuis toujours, il a été question de discours académique. Ce dernier renvoie à la fois au discours des chercheurs à l'université et aux écrits des étudiants dans leur parcours universitaire et leur formation à la recherche.

Toutefois, cette activité n'est pas uniquement pratiquée par des chercheurs officiellement certifiés comme tels, mais aussi par des chercheurs en devenir en l'occurrence des étudiants poursuivant des études supérieures et s'inscrivant en Licence, en Master ou en Doctorat. Alors, en fonction de son scripteur, nous distinguons plusieurs formes de pratiques universitaires : un expert va rédiger un article alors qu'un étudiant va souvent être amené à rédiger des écrits tels un rapport de stage, un commentaire de texte, un résumé, une étude de

cas et d'autres genres liés à la recherche tels l'avant-projet, un mémoire de Master ou une thèse de Doctorat et cela selon le genre requis par l'institution.

La didactique du français langue étrangère (désormais FLE) a connu ces deux dernières décennies un nouveau champ qui commence à s'émerger dans le milieu universitaire, celui de la didactique de la rédaction scientifique en FLE. Il a pour objet d'étude, entre autres, la littéracie universitaire.

Très peu de recherches francophones ont défini ce concept. Toutefois, pour Delcambre et D. Lahanier-Reuter, le champ des littéracies universitaires a pour objet « la description des pratiques et des genres de l'écrit en contexte universitaire. » (2010 : 9).

Selon une perspective didactique, il est évident que le langage écrit est de plus en plus considéré comme un outil fondamental dans les processus de construction des savoirs et savoir-faire disciplinaires. Toutefois, les écrits académiques évoluent et se complexifient et donc l'enseignement devrait mettre l'accent sur la construction et le développement des compétences scripturales des étudiants, qui sont évidemment les auteurs de différentes pratiques.

Chartrand et Prince confirment que « Un niveau élevé de littéracie est devenu une condition essentielle d'épanouissement personnel et social dans les sociétés développées. » (2009 : 318) De ce fait, l'intérêt porté par les chercheurs et didacticiens à l'écrit s'accroît continuellement. Néanmoins, « son enseignement/apprentissage manifeste de nombreuses difficultés. » (Benaboura, 2021 :152).

L'acculturation aux écrits est devenue une nécessité et par conséquent l'enseignement s'implique de manière importante dans la construction des compétences scripturales des étudiants responsables de différentes pratiques d'écriture. Cependant, actuellement, l'enseignement à l'université consiste à transmettre des savoirs notamment durant les premières années d'études.

En revanche, cet enseignement devrait, d'une part, prendre en compte le concept de compétence scripturale élaboré par le sociolinguiste et le didacticien Michel Dabène qui nous présente les différentes composantes de cette compétence. Selon Dabène cité par Mroue (2014 :34) « la compétence langagière comprend deux sous-ensembles : la compétence orale et la compétence scripturale, qui, à son tour requiert trois composantes : des éléments de savoirs, des savoir-faire et des représentations. »

D'autre part, nombreux sont les chercheurs dans le milieu universitaire qui attestent que le sujet-scripteur, ses stratégies et représentations, n'occupent pas une place centrale dans le système didactique. Par conséquent, ils favorisent les pratiques d'enseignement qui vont des plus axées sur la transformation de savoirs (cours magistraux) aux plus centrées sur l'étudiant et la transformation de ses conceptions.

Compte tenu de ce qui précède, nous nous posons les questions suivantes : Quelles sont les représentations des étudiants universitaires de l'écriture académique ? Quelles sont les fonctions attribuées à cette écriture ? Dans quelles mesures ces représentations semblent être favorables ou non au développement des compétences scripturales des étudiants universitaires et des pratiques des enseignants ?

Nous partons donc du fait que reconnaître les représentations des étudiants de l'écriture à l'université serait indispensable à la maîtrise de l'écrit et au développement d'une

identité de chercheur-scripteur et agir dans un domaine particulier. Ainsi que traiter le milieu universitaire vécu par les apprenants comme un nouvel environnement socio-éducatif, source de déséquilibre et de changement.

Notre objectif consiste à cerner dans quelle mesure les représentations font écho à une didactique qui comme le conçoit Barré-De-Miniac (2000), met au centre du système les représentations, savoir et motivation et rapport au savoir et à l'écriture des acteurs.

### **L'écriture académique**

Dans le souci des instances concernées à améliorer la qualité de la production scientifique, la question de l'écriture scientifique et notamment l'écrit universitaire est devenue primordiale en Algérie. Et ce malgré les travaux non considérables réalisés jusqu'à présent dans le domaine.

Rappelons que dans notre présente recherche, nous nous sommes intéressées au rapport que pouvaient entretenir les étudiants universitaires à l'écriture académique et dont l'objectif est de contribuer à nous renseigner sur leurs attitudes vis-à-vis de cette dernière. Par ailleurs, il nous semble pertinent de définir quelques concepts, car dans un champ d'étude aussi jeune et dynamique que celui des littéracies universitaires, les définitions des concepts fondamentaux restent un outil indispensable.

Nous présentons dans ce qui suit des définitions du terme « écriture académique » telles qu'elles sont proposées par les auteurs qui travaillent pour la plupart dans les champs des littéracies académiques et universitaires dans les deux contextes ; français et sud-américain.

### **Qu'est-ce que l'écriture académique ?**

La notion de « l'écriture académique » étant relativement récente et encore discutée dans le domaine scientifique.

D'une part, Delcambre et LahanieReuter (2010) proposent que le terme d'« écriture académique » désigne trois types d'écrits : dans un sens restreint du terme, les écrits que les étudiants sont amenés à produire pendant leur formation académique ou professionnelle (écrits d'examen et écrits qui accompagnent la formation), les écrits produits dans le cadre de l'initiation à la recherche en tant qu'activité professionnelle et les écrits issus de l'activité des chercheurs ou écrits scientifiques ». (p.8). Pour Defays (2006), il serait plus précis de parler d'écriture universitaire à l'intérieur de laquelle les fonctions délimiteraient des lieux ou des sphères d'activité, exercices professionnels.

En effet, les études menées jusqu'à présent sur les écrits universitaires permettent de dégager trois grands types d'écrits constituant l'écriture académique :

- Ce qu'on peut nommer les écrits académiques, au sens restreint du terme, en désignant par là les écrits que les étudiants sont amenés à produire tout au long du cursus pour valider leurs études, qui sont à la fois des écrits d'examen et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle. Par exemple, un commentaire de texte, un résumé, un compte rendu, etc.

- Les écrits qui, plus spécifiquement, initient à la recherche, qui instituent l'écriture comme une initiation ou une formation au travail et au métier de chercheur, c'est ce que Reuter (2004) a nommé « les écrits de recherche en formation » (p. 8) (mémoires, thèses)
- Les écrits des chercheurs eux-mêmes (articles scientifiques, rapports de recherche, projets de recherche, etc.)

D'autre part, dans une publication plus récente, Delcambre et Donahue (2011) considèrent comme écriture académique toute l'écriture des étudiants à l'université, mais établissent une distinction en considérant qu'il n'y aurait une vraie initiation à l'écriture avancée dans un champ disciplinaire que dans l'écriture de recherche, c'est-à-dire vers la fin du niveau du master et au-delà. Elles appellent écriture scientifique celle des experts tandis que l'écriture des étudiants de doctorat, par exemple, serait une initiation à cette écriture en tant qu'activité professionnelle revient souvent dans la littérature consultée en français.

Par ailleurs, et d'après Vergara Luján (2016 : 89), Carlino rappelle que « l'écriture académique est une activité dont la pratique est indispensable pour l'apprentissage, elle est particulière à chaque contexte et en étroite relation avec le domaine disciplinaire. »

À l'instar de cette réflexion, nous estimons que la fonction et le contexte des écrits académiques méritent une attention particulière.

Nous pouvons déduire des définitions précédentes que les écrits académiques sont associés au niveau et à l'espace universitaires, au cours, et à l'évaluation supérieure. En effet, dans ces définitions, les traits définitoires sont souvent la fonction et le lieu de production de ces écrits. Donc, c'est l'appartenance en même temps à l'institution universitaire et à une discipline scientifique qui définit l'écriture comme académique et qui fait que dans les niveaux de scolarité antérieurs, les écrits ne se considèrent pas comme académiques. De plus d'appartenir à ce grand contexte d'études supérieures, dans ces écrits les étudiants-scripteurs répondent à une variété de situations et de finalités selon le genre d'écrit requis.

Quant aux fonctions attribuées aux écrits académiques qui sont présentes fréquemment dans les définitions des auteurs, nous pouvons identifier trois fonctions : communication, production de connaissance et construction en tant que sujet-scripteur. Ces fonctions traduisent le but et les significations de l'activité scripturale au sein de l'université.

Dans la fonction de communication, on peut classer l'écriture comme moyen de présentation de ce qu'on sait. Cela explique qu'elle soit souvent utilisée pour l'évaluation. Aussi, l'activité scripturale aide à comprendre comment se produisent et se communiquent les connaissances scientifiques tout en contribuant à la construction de ces connaissances.

Ces fonctions de construction et de diffusion de savoirs ont fait l'objet de plusieurs études en Amérique de sud, entre autres, Escorcía (2011) et qui concernent les représentations des enseignants universitaires de l'écriture académique. Dans la première catégorie de représentations reconnues, les enseignants considèrent l'écriture académique comme « un moyen ». C'est à dire, une expression de connaissances, une transformation et une évolution de la pensée. Tandis que dans la deuxième catégorie, ils la considèrent comme étant « un produit ». Autrement dit, écrire à l'université signifie produire un écrit dans un contexte spécifique et en fonction des normes établies. Cela est dans le but de s'adapter aux exigences des discours scientifiques et d'évaluer les connaissances des étudiants, leurs compétences et leurs savoir-faire.

En ce qui concerne la fonction de la construction d'une identité scripturale, Lillis et Scott (2007) conçoivent l'écriture comme « un ensemble complexe d'habiletés à être apprises par les étudiants et à être utilisées en tant qu'outil indispensable pour l'apprentissage dans leurs disciplines de formation. » (p.10) Autrement dit, nous pouvons considérer l'écriture à l'université comme l'une des habiletés que l'étudiant doit acquérir pour se former en tant qu'un auteur, sujet-scripteur ou chercheur selon le genre de l'écrit académique produit.

Il est à noter que cette présentation du concept « écriture académique » dans un ensemble de définitions nous a permis de reconnaître un ensemble de traits définitoires importants : la description, le contenu, le contexte et les fonctions de l'écriture académique. Ce nombre de traits témoigne la complexité du terme mais aussi nous a permis de guider notre enquête et d'identifier les axes de nos questionnaires.

### **Quelles sont les caractéristiques de l'écriture académique ?**

Aujourd'hui, en contexte universitaire, nous entendons souvent parler de littéracie universitaire. En effet, elle représente les genres et les modes de discours universitaires ainsi que les difficultés rencontrées chez les étudiants dans leur mise en pratique. Ces productions sont différentes selon les disciplines universitaires et ont chacune leurs propres caractéristiques.

En ce qui concerne ses caractéristiques, la littéracie universitaire se diffère des autres littéracies. L'écrit universitaire est un discours scientifique, autrement dit, c'est un dispositif participant activement à la production et la diffusion du savoir scientifique. Aussi, il s'agit d'un discours polyphorique, social et argumentatif contenant des séquences introductives, expositives, argumentatives et conclusives. De plus, c'est une pratique scripturale s'inscrivant dans un cadre normatif (graphique, méthodologique, lexical, etc.). Il s'agit également d'une tâche qui permet à l'étudiant d'être noté et d'avoir un diplôme et qui est exercé dans un cadre socio institutionnel bien défini, par un étudiant qui est à la fois un chercheur et un apprenti-chercheur.

L'approche du discours scientifique en terme de genre est dans ce sens intéressante. En didactique du genre, l'analyse du discours scientifique procède à une micro-analyse du genre en traitant de ses aspects caractéristiques linguistiques (les aspects morphosyntaxiques, la ponctuation et le lexique) et à une macro-analyse des éléments de caractéristiques structurales (le plan du texte, les exemples, les citations, etc.). Elle aborde aussi la question de subjectivité.

Pour S. Moirand et J. Peytard, le discours académique se distingue par le fait qu'il est « Un discours de vérité, son objectivité se manifesterait au travers des formes linguistiques particulières et fortement récurrentes : effacement des sujets énonciateurs, utilisation d'un présent intemporel, fréquence des tournures nominales et des tours impersonnelles, absence de modalité appréciative.» (1992 : 171)

Donc, les textes scientifiques présentent des spécificités dont les enseignants et les apprenants doivent avoir conscience. Autrement dit, pour qu'elle apparaisse, l'écriture scientifique doit alors respecter quelques règles touchant le fond (contenu) et la forme de son support, le texte.

En ce qui concerne son fond, les séquences textuelles les plus présentes dans un écrit scientifique sont la séquence argumentative, la séquence explicative et la séquence descriptive. D'abord, concernant la séquence argumentative, la rédaction d'un mémoire ou d'un article implique la mise en valeur de son raisonnement. Il s'agit d'organiser ses idées, d'illustrer ses propos et de justifier ses choix théoriques et méthodologiques. En fait, l'induction constitue le mode de raisonnement le plus récurrent. Cette démarche consiste à partir des faits particuliers pour enfin aboutir à une généralisation. Par exemple, l'argument par l'exemple ou l'argument par la cause. Ensuite, la séquence descriptive : dans l'exposition d'une recherche, il convient de décrire avant tout l'objet concerné par la recherche pour ensuite tenter d'expliquer sa nature, son comportement, etc. Décrire consiste donc à répondre à la question comment alors que expliquer renvoie à la question pourquoi.

De plus le recours à des phrases courtes, généralement déclaratives sert de constat et de véhicule de l'information dans un discours scientifique. En ce sens, la clarté se voit dans les phrases courtes. Pour ce qu'est de la syntaxe, elle doit être marquée par des rapports logiques en employant des marqueurs de lien au début et à l'intérieur des phrases. Ces marqueurs aident le lecteur à la compréhension du développement conceptuel et intellectuel du texte et organise la pensée de l'auteur. Aussi, du moment où le chercheur délivre l'état de la recherche sur un sujet ou une question bien déterminée, nous supposons qu'il serait logique d'appropriier le présent de l'indicatif intemporel pour présenter des données liées à des vérités générales que l'étude a prouvées.

Quant aux hypothèses, l'auteur-chercheur fait recours au conditionnel car il s'agit des éventualités à confirmer ou infirmer. Concernant le choix des termes, il s'agit de la terminologie disciplinaire ou ce que nous appelons une langue de spécialité. C'est justement grâce à ces termes que le discours scientifique se cadre, se cerne et écarte les ambiguïtés et les fausses interprétations. Donc, il ne s'agit pas d'un lexique d'ordre général. À titre d'exemple, si un chercheur traite le sujet de l'image dans un manuel scolaire, il doit maîtriser les termes comme « icône », « symbole », « signe non linguistique », « paratexte », etc.

En outre, un autre aspect qui est très important, celui de l'objectivité dans un discours scientifique qui se manifeste par un effacement des marques de subjectivités telles que les évaluatifs et par l'usage de la modélisation. C'est pourquoi alors, la rédaction scientifique ou académique exige aux auteurs d'écrire en se comportant d'une certaine rigueur (adaptation des méthodes, réflexion minutieuse, vérification, etc.) et attitude. Cela consiste à être précis, clair, neutre et objectif. Alors, l'écriture scientifique appropriée fait appel à des marqueurs de distanciation de l'auteur par rapport à son écrit comme le recours aux tournures impersonnelles, notamment dans les mémoires et les thèses et surtout dans la présentation de l'arrière-plan théorique.

Ces caractéristiques linguistiques et discursives de l'écrit scientifique renvoient donc à son fond (contenu). Tandis que sa forme renvoie à sa structure.

La littéracie scientifique diffère des autres littéracies par une structuration typique selon la discipline, le type d'écrit et son objectif. En fait, un texte a besoin d'avoir une structure porteuse qui facilite l'enchaînement des idées et permet une plus grande compréhension de l'ensemble du message. (Maccio, 1992). Alors, cette structure est essentielle puisque c'est elle qui permettrait une meilleure compréhension au lecteur.

De même, tout document scientifique peut se présenter d'un point de vue structural sous deux formes, à savoir « une forme physique » et « une forme logique ». Concernant la forme physique, la littérature scientifique se caractérise généralement par une structure physique propre à elle, à savoir : la mise en page, les caractères de taille du document, son volume, etc. Par ailleurs, un document scientifique doit avoir une structure logique bien définie et bien claire. D'ailleurs, tout plan de recherche comporte trois parties : la première consiste à définir le problème, la deuxième consiste à le résoudre par le biais d'analyse et dans la dernière, le chercheur essaye de trouver une solution finale.

Il est à noter que, pour que l'écrit scientifique soit accessible et compréhensible par les chercheurs dans le monde entier, des règles universelles ont été mises en œuvre, applicables par les membres de la communauté scientifique connues sous la forme du plan « IMMRED<sup>i</sup> qui désigne en français « Introduction, Matériel et Méthode, Résultat Et Discussion ». Cette structure peut varier selon le type de travail (thèse, article) et selon la discipline.

Or, ces particularités mettent en jeu des contraintes et exigences pour l'étudiant et doivent en ce sens faire l'objet d'un enseignement explicite et opérationnel.

Selon une perspective didactique, écrire à l'université reste l'une des activités les plus importantes des étudiants. Plusieurs enquêtes auprès des étudiants menées par des didacticiens montrent que ces contraintes sont en étroite relation avec les caractéristiques de l'écrit universitaire déjà mentionnées. Ces contraintes peuvent être de natures différentes à savoir disciplinaires, méthodologiques, linguistiques /discursives et socioculturelles. D'une part, les difficultés d'ordre méthodologiques sont liées à l'architecture de l'écrit lui-même. Dans cette optique, les étudiants trouvent des difficultés par exemple à présenter une problématique, à synthétiser l'information, à respecter les normes d'écriture et à produire une rhétorique efficace. D'autre part, les difficultés linguistiques et discursives concernent les structures qui contribuent au sens. Par exemple, l'utilisation d'une terminologie adéquate, le respect de la morphologie syntaxique des énoncés, argumenter, expliquer, démontrer, enchaîner et relier les idées. En résumé, il s'agit d'assurer une cohérence sémantique qui facilite l'accès à l'information. De plus, une autre exigence particulière de l'écrit universitaire et du discours scientifique en général concerne l'objectivité. C'est le cas des étudiants qui trouvent des difficultés à transmettre l'information scientifique avec la rigueur et la qualité rédactionnelle exigée. En effet, l'objectivité passe par l'effacement énonciatif, l'absence de toute forme de subjectivité telle que les évaluatifs et par un usage de modélisation opérant une mise à distance.

### **Les représentations sociales**

La deuxième notion en provenance de la psychologie sociale, est convoquée en tant qu'outil dans l'analyse de la pensée des étudiants. Il s'agit des « représentations sociales »

Nous rappelons que c'est un travail qui s'intéresse aux représentations des étudiants en relation avec l'écriture à l'université. En effet, la pensée des étudiants est amplement reconnue comme un facteur important dans les processus d'appropriation des connaissances. Cet intérêt a pour objectif de répondre aux questions qui se posent sur ce que les étudiants pensent de l'activité d'écriture qu'ils pratiquent, de la façon dont ils l'apprennent, de leurs



besoins pour la pratiquer à bon escient, des difficultés qu'ils rencontrent dans son apprentissage, des stratégies qu'ils adoptent pour en faire face et de la manière dont on doit enseigner cette activité.

La notion de représentations sociales a été abordée en psychologie sociale (elle trouve son origine dans les travaux de Durkheim ; Moscovici (1986) ; Jodelet (1989) et Abric (1994). Les représentations sociales ont fait objet de recherche en psychologie et en sociologie et selon Moscovici cité par Chareaudeau & Maingueneau (2002 : 503) « elles recouvrent l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné ». Donc, elles permettent de comprendre et d'expliquer les faits et les idées, d'agir avec les autres ou sur les autres et de répondre à des questions qui nous sont posées.

Dans le cadre de cette étude, la représentation est interprétée dans le sens de représentations sociales que Jodelet (1989) présente comme « une forme de connaissances élaborée par un groupe de sujet en raison de leur appartenance à un contexte social commun ». Elle ajoute aussi que ces représentations « sont construites et diffusées par les membres de ce même groupe ». La même auteure le réaffirme en précisant que « les représentations sociales portent sur des objets, des activités, des événements, des personnages ou des sujets (individuels ou en groupe comme une famille, une classe) en relation avec un autre sujet. » (Jodelet, 1989 : 36-43)

Aussi, Dabène (1997) précise que « les représentations des étudiants à propos des langues, leurs caractéristiques et leur statut exercent une influence sur les pratiques et les stratégies que les étudiants développent pour les apprendre et les utiliser ».

Suite à cela, nous comprenons que la pensée des étudiants à propos des objets d'apprentissage exerce une influence sur les pratiques et les stratégies qu'ils développent.

Concernant leur objet, selon Moscovici (1986), « Il doit avoir effectivement un caractère social, c'est-à-dire qu'il existe une relation entre l'objet et les personnes, car les groupes sociaux ne peuvent construire une pensée partagée qu'à propos des objets significatifs. » (Cité dans Vergara Luján, 2016 : 97). On ne peut donc manquer de s'interroger sur les représentations de l'écriture académique dans les espaces de formation universitaire, effectivement l'objet de notre étude.

Cette brève revue bibliographique nous permet de poser l'écriture académique universitaire comme objet de représentations et d'avancer que l'ensemble de ces représentations organise la pensée et l'action conditionnant de ce fait l'appropriation des connaissances et le développement des habiletés d'écriture dans et pour la formation universitaire.

Il est à souligner, par ailleurs que notre étude porte plus précisément sur les représentations des étudiants à propos de l'écriture dans l'enseignement supérieur.

Pour aborder ce sujet, nous nous sommes intéressées dès le début à la définition de la compétence scripturale élaborée par le sociolinguiste et le didacticien M. Dabène qui nous présente les différentes composantes de cette compétence. Rappelons que selon Dabène (Mroue 2014 :34), « la compétence langagière comprend deux sous-ensembles : la compétence orale et la compétence scripturale, qui, à son tour requiert trois composantes : des éléments de savoirs, des savoir-faire et des représentations. Les savoirs sont regroupés en

quatre composantes : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique, auxquelles il ajoute des savoirs encyclopédiques, c'est-à-dire des connaissances sur un sujet donné. »

D'abord, la composante linguistique est constituée d'un ensemble de savoirs sur la manifestation écrite de la langue. Ensuite, la composante sémiotique qui renvoie au fonctionnement du signe linguistique. Quant à la composante pragmatique, il s'agit des savoirs relatifs aux particularités de la situation de communication. Par ailleurs, la composante sociologique réfère au fonctionnement de l'écrit dans la communauté et aux fonctions sociales qu'il remplit. Quant aux savoir-faire, ils font références aux manifestations opératoires et observables en situation. C'est ce que l'auteur appelle « le savoir écrire ». Concernant les représentations sociales, il s'agit de l'ensemble des idées, des conceptions qu'a un scripteur à propos de l'écriture. Selon Dabène, ces représentations sont fondamentalement constitutives de la compétence scripturale. Ainsi, les connaissances sur la langue, sur ses caractéristiques et son fonctionnement, les savoirs syntaxiques, lexicaux et textuels s'avèrent être indispensables mais pas suffisants pour écrire.

### **Pourquoi s'intéresser aux représentations sociales ?**

La question des représentations sociales est toujours d'actualité en didactique des langues, et surtout en matière d'écriture. En effet, Besse (1992) comprend la notion de représentation de l'écrit comme une « théorie personnalisée sur l'écrit, construite par le sujet à partir de ses expériences, de ses savoirs, qui guide l'interprétation du réel (...) et oriente l'action de l'individu », elles peuvent favoriser l'apprentissage d'une langue et la pratique d'un écrit mais si jamais elles « se figent et deviennent dogmatiques, elles peuvent induire d'un côté un jugement, et de l'autre un sentiment d'insécurité » (Besse, 1992 : 129). D'où l'importance des représentations dans le rapport que l'individu entretient avec l'écrit, rapport fortement marqué par l'appartenance sociale de cet individu.

En ce qui concerne l'écriture académique, nous constatons qu'il s'agit effectivement d'un phénomène qui a un impact sur la vision du monde, de soi-même et des autres. Barée-De-Miniac nous le confirme car pour cette auteure « Les représentations sociales sont utilisées par des approches qui considèrent l'écriture en tant que pratique sociale. » Elle ajoute aussi : « À partir du moment où l'écriture est posée comme objet social, dans une définition qui articule les dimensions psychologiques, sociales et culturelles, la question de la représentation du sens commun devient un objet pertinent. La notion de représentation est utilisée comme concept explicatif des difficultés observées ou subjectivement ressenties par les scripteurs (...) » (Barée-De-Miniac, 2000)

Donc, les représentations constituent des cadres pour l'action pratique qui permet de faire face à la complexité de la tâche d'écriture dans le milieu universitaire. De plus, identifier les représentations équivaut à parcourir le terrain pour connaître ce que croient les étudiants de ce qu'ils font en rapport avec l'écriture.

Ainsi, nous proposons la reconnaissance des représentations comme une condition préalable pour l'adoption ou la construction des perspectives visant l'amélioration des compétences en écriture académique.

Dans le cas de notre étude où il s'agit d'étudiants universitaires, les représentations et le rapport à l'écrit<sup>ii</sup> préoccupent surtout les didacticiens : la production d'écrits en dépend ainsi que la réussite des étudiants. Les représentations de l'écrit même, des attentes et de soi-même, pourraient être à l'origine de nombreux dysfonctionnements si elles ne sont pas adéquates. Barée-De-Miniac (2015) signale que « Dans ses usages par les différentes sciences sociales, la notion de représentation est reprise dans une acception libre, dans laquelle le caractère social n'est toujours affiché ni étudié, voire explicitement non pris en compte ». Cette auteure ajoute que « Dans son acception courante, la notion de représentation reste utile pour comprendre le rapport à l'écriture et pour la didactique. »

Suite à cette réflexion, nous sommes convaincues que l'identification des représentations des étudiants universitaires en langues française, qui est notre terrain d'études, permettra de mieux comprendre les pratiques scripturales et de travailler à répondre aux enjeux que pose l'écriture dans ce niveau d'étude.

## 2. Méthodologie

Nous avons retenu de ce qui précède que l'ensemble des représentations partagées sert de cadre de référence aux individus pour définir des objets, comprendre des situations, construire leurs identités, planifier leurs actions et que ces représentations conditionnent également leurs pratiques.

Dans le cadre de notre étude s'inscrivant dans une perspective didactique et dont l'objectif est exploratoire, et pour identifier les représentations des étudiants de l'écriture académique, nous avons choisis deux instruments de collecte de données. Ces deux instruments sont deux questionnaires d'enquête construits selon deux échelles différentes. Cela serait pour un travail complet qui envisage plusieurs axes. Ces instruments sont distincts sur le plan de la forme (présentation) et des échelles utilisées, toutefois, ils se complètent. Nous avons jugé qu'un seul instrument de mesure serait insuffisant vu la nouveauté et la complexité du concept de l'écriture académique et les particularités des représentations sociales, notre objet d'étude, mais aussi pour atteindre l'objectif de notre étude. Procéder par questionnaire permet ainsi d'explorer les représentations sociales et l'attitude des étudiants envers l'écriture au sein du milieu universitaire.

Par ailleurs, l'association de ces deux questionnaires permet de comprendre plus complètement les phénomènes liés aux représentations sur l'écriture. Aussi, les questionnaires ont été conçus en plusieurs axes car ils ont fait l'objet de plusieurs traits attribués au concept de l'écriture académique. Notre objectif serait de faciliter autant que possible la compréhension des questions vu l'hétérogénéité de la population qui se compose des étudiants du département du français des trois paliers du système LMD<sup>iii</sup>.

Vu que notre étude vise spécifiquement à identifier les représentations des acteurs étudiants dans le milieu universitaire en ce qui concerne l'écriture académique en FLE, nous avons conçu notre enquête sur la base d'un échantillon représentatif de la population étudiante. Soit donc une population qui nous intéresse tout autant pour son homogénéité (filière) que pour son hétérogénéité (niveau d'étude et spécialité).

Nous avons jugé nécessaire d'introduire tout d'abord un questionnaire préalable. Ses questions concernent le rapport du sujet à la langue française et à l'activité scripturale en générale. Tandis que les questions des deux autres questionnaires s'intéressent aux attitudes du sujet-répondant vis-à-vis de l'écriture académique en particulier, la description de cette pratique, son contenu, son contexte, ses normes, ses fonctions et ses contraintes.

En ce qui concerne l'architecture des deux questionnaires, elle comprend des questions de plusieurs types, en fonction des informations recherchées. Ainsi, ces questionnaires comportent 38 questions en majorité fermées. Les questions fermées sont surtout intéressantes parce qu'elles facilitent la passation et qu'elles sont faciles à traiter. Les questions ouvertes quant à elles, fournissent des informations riches et diversifiées.

Nous avons utilisé aussi les échelles à niveaux proposées par Likert (1932)<sup>iv</sup> et les échelles bipolaires désignées aussi sous le terme de « différenciation sémantique » d'Osgood, (1957)<sup>v</sup>. Dans le premier cas, le sujet doit se positionner par rapport à un certain nombre de niveaux qui sont explicitement dénommés alors que dans le second, il s'agit de se situer par rapport à deux propositions opposées. Ces deux types de questions permettent d'obtenir une réponse nuancée par rapport à une question. L'administration des questionnaires était via Google Forms<sup>vi</sup>.

Les questionnaires élaborés pour les besoins de cette étude ont fait l'objet d'une analyse quantitative qui selon Abric permet de « repérer l'organisation des réponses, de mettre en évidence les facteurs explicatifs ou discriminants dans une population, ou entre des populations, de repérer et de situer les positions respectives des groupes étudiés par rapport à des axes explicatifs. » (Abric, 1994, p.62).

### 3. Analyse et interprétation

#### 3.1 Questionnaire préalable

Dans le cadre de ce questionnaire, 48 étudiants ont été interrogés sur leur rapport à la langue française en générale et à l'activité scripturale en particulier.

Interrogés sur leurs conceptions de la maîtrise de la langue française, (69%) des étudiants pensent que cette langue est difficile à maîtriser. Parmi ceux-ci, (39%) précisent que cette difficulté se manifeste surtout à l'écrit, alors que, pour les (18%) de ce groupe, elle se manifeste à l'oral. Pour le reste du groupe (41%), le français n'est pas une langue difficile à maîtriser. (44%) des étudiants ajoutent que la principale compétence attendue en français à l'université serait de communiquer à l'écrit et de maîtriser les normes de communication des disciplines enseignées. Tandis que (58%) trouvent qu'elle serait plutôt de maîtriser à l'oral et à l'écrit le lexique spécifique de ces disciplines. Pour seulement (31%), la compétence principale serait de communiquer à l'oral.

Les résultats concernant l'image que se font les participants de leur compétence scripturale en langue française font apparaître dans l'ensemble que la plupart d'entre eux s'estiment être de bons scripteurs du français. En effet, un peu plus de la moitié (54,2 %) se jugent de bons et très bon (14,6%) usagers, (29 %) se placent dans la moyenne tandis que seuls (2%) se situent comme de mauvais utilisateurs.

À la question « quand vous écrivez, qu'est-ce qui vous semble le plus difficile ? », les étudiants citent des difficultés surtout qui concernent la méthodologie de la rédaction scientifique, la cohérence et la cohésion, l'orthographe, la structure des phrases, les accords, la maîtrise du vocabulaire spécialisé et la rigueur. Ils sont aussi nombreux à avoir un doute sur leur sentiment de satisfaction de ce qu'ils écrivent. En effet, plus de la moitié estiment être ni satisfait ni insatisfait alors que la deuxième moitié arrive à se positionner soit comme absolument satisfait (46%) ou comme absolument insatisfait (7%). Ensuite, nous voulons connaître si les étudiants de notre échantillon écrivent en dehors de l'université. La quasi-totalité des étudiants (77%) écrivent en dehors de l'université contre seulement (22%). Les genres d'écrits du premier groupe varient entre poésie, contes, essais, journal intime, messages, mails, lettre, demandes et Mémoires.

À l'instar des conceptions des étudiants sur la maîtrise de la langue française, nous constatons que la plupart d'entre eux ont une vision normative de celle-ci et une difficulté majoritairement orientée vers l'écrit notamment ses dimensions méthodologique et linguistique. Cependant, et en générale, leurs représentations sur leur propre compétence scripturale portent un sentiment appréciatif. Aussi, pour la grande partie de nos étudiants, les pratiques de l'écrit se limitent à la production dans des situations d'apprentissage ou d'évaluation ce qui pourrait avoir un impact sur leur niveau de maîtrise de la langue française.

### 3.2 Questionnaire 1 (l'activité d'appréciation)

Nous avons demandé à notre public (73 étudiants universitaires du département du français langue étrangère) d'émettre une série d'appréciation afin de dégager leurs connaissances pragmatiques sur « l'écriture académique » et sur « bien écrire à l'université ».

Un grand nombre d'étudiants du département du français langue étrangère (n= 58 soit 79,5 %) pensent que l'écriture est la transformation de la pensée. De même, ils considèrent que « l'écriture académique » est un écrit produit par un scripteur dans un contexte ou dans une situation spécifique et en fonction des normes établies. Ils sont nombreux (n= 48 soit 65,8 %) à affirmer que l'écriture académique est associée seulement à l'éducation supérieure.

Un grand nombre de ce groupe (n=52 soit 71,2%) trouvent que l'écriture académique est une appropriation des normes arbitraires. Ils sont encore conscients (n= 61 soit 83,6 %) que cette écriture a un statut privilégié car c'est une activité exercée tout au long du cursus universitaire. Ils (n=52 soit 71,2%) estiment que « bien écrire », c'est éviter les fautes d'orthographe et de grammaire. En effet, un peu plus de la moitié (n= 41 soit 56,2 %) trouvent que pour bien écrire, il suffit d'avoir de bonnes idées.

La majorité des étudiants interrogés s'accordent sur le fait que la lecture est un préalable important à l'écriture. En effet, ils supposent que pour bien écrire, il faut beaucoup lire. Dans le même sens, une grande majorité est aussi complètement d'accord que dans les pratiques de l'écriture de recherche, il faut se nourrir par des lectures et des analyses avant d'écrire.

Par ailleurs, la majorité d'entre eux (n=68 soit 93,2%) s'accordent à considérer que l'écriture est un outil que l'on peut perfectionner avec la pratique. Un grand nombre de ce groupe d'étudiants (n=54 soit 74%) pense que l'écriture est le seul moyen d'être évalué à l'université. Ils (n=56 soit 76,7%) estiment aussi que, dans le même milieu, ils écrivent seulement pour

être évalués. C'est pour cela, un peu plus de la moitié (n=44 soit 61%) pensent que l'écriture est une activité primordiale pour réussir à l'université. En effet, ils (n=55 soit 75,3%) trouvent que cette écriture est une condition à l'apprentissage et à la réussite dans ce niveau d'étude. La grande majorité des étudiants enquêtés (n=66 soit 90,4%) déclarent que le fait d'écrire un travail de recherche (mémoire, article, exposé, etc.) leur permet d'acquérir de nouvelles connaissances et d'approfondir leurs réflexions. Aussi, ils (n=61 soit 83,6%) affirment que l'écriture académique est un exercice qui permet de se construire en tant qu'auteur-scripteur et d'exprimer ses connaissances dans un domaine spécifique. (n=54 soit 78,1 %) d'entre eux estiment que l'écriture académique est évidemment un outil qui aide à apprendre la langue étrangère. Aussi, pour la majorité du groupe (n=64 soit 87,7 %), le plus difficile dans l'activité d'écriture, c'est de trouver les mots qui correspondent à ce qu'ils veulent dire. En effet, pour la plupart d'entre eux (n=67 soit 91,8%), l'écriture est difficile quand ils n'ont pas d'idées. 56 étudiants (soit 76,7 %) sont tout à fait d'accord que l'écriture académique est un exercice qui exige un haut effort cognitif et ils pensent que les normes relatives aux structures des écrits scientifiques attribuent à la complexité de cette activité scripturale.

### 3.3 Questionnaire 2

Dans cette partie, nous regroupons autour de trois thèmes certaines représentations identifiées et choisies car elles nous semblent intéressantes pour la didactique de l'écriture.

Le premier aspect analysé est la **définition** de l'écriture en générale, de l'écrit académique en particulier et du bien écrire à l'université.

Interrogés sur le premier point, les réponses des étudiants se divergeaient entre à considérer l'écriture comme « un moyen » (expression, traduction ou interprétation de la pensée) et à considérer l'écriture comme étant « un produit » (processus, méthode, structure régis par des normes, exercice, activité scripturale et pratique). Il est à noter que, à ces noms, les étudiants ajoutent des expansions telles que : « complexe », « importante », « pénible », « individuelle » et « réflexive ». Une partie importante des étudiants enquêtés considère l'écriture comme étant « une compétence », « une habileté » ou encore « un art et un travail d'artiste ».

Interrogé sur la notion de « l'écriture académique », plus de trois quarts des étudiants (81%) affirment connaître le concept contre (18%) qui en ont connaissance. Lorsqu'il leur est demandé de tenter de définir le terme, ils sont 44 étudiants (90%) à fournir une explication. L'analyse de ces réponses révèle des pistes de doute, témoignant d'une incertitude quant au sens de la notion. Les deux références évoquées sont « écrire » et « écriture ». Plusieurs désignations sont ainsi en lien avec ces deux dernières : « normes » (14), « université » (3), « structure » (2), « codes » (1), « vocabulaire de spécialité » (3), « lexique simple » (3), « scientifique » (18), « respecter » (8), « règles grammaticales » (2), « normes de la langue » (2), « évaluation » (3), « pairs » (1), « publication » (2), recherche (4), « communication » (3). Pour confirmer leurs réponses, nous avons demandé aux étudiants dans la question suivante de choisir, selon eux, la définition qui convient le plus au concept d'« écriture académique ». Par ordre d'occurrence, (43%) ont opté pour « une expression de connaissances dans un domaine d'étude », (35%) pour « un processus », (33%) pour « un

type d'écriture », (27%) pour « un exercice pédagogique », (23%) pour « une activité scripturale » et (21%) pour « le résultat matériel d'une recherche ».

Pour l'analyse des réponses à la question « que signifie pour vous l'expression « bien écrire » à l'université ? », les étudiants sont partagés sur quatre significations : pour la première (59,3%), « bien écrire » consiste à posséder d'un vocabulaire riche et varié alors que pour la deuxième (56,3%), cela signifie à « tenir des propos cohérents et bien construits ». Concernant la troisième signification, pour (43%) des étudiants « bien écrire » c'est « écrire de manière adaptée au contexte ». La dernière signification renvoie à « faire peu ou très peu de fautes d'orthographe ». Pour la minorité qui reste (27%), « bien écrire » signifie « écrire avec un style soutenu ou maîtriser les genres discursifs ».

Les résultats concernant l'écriture académique montrent que la notion demeure globalement connue par les étudiants. Cependant, le concept apparaît particulièrement flou pour certains participants à l'enquête, étant donné qu'ils étaient incapables d'en fournir une définition claire et précise. Les quelques tentatives de définition données s'axent autour de trois orientations : complexité et contraintes, normes et recherche scientifiques. Par ailleurs, en ce qui concerne les conceptions que se font les étudiants au bien écrire à l'université, le critère linguistique ne semble pas être, le seul, essentiel mais aussi le contexte, la cohérence et la structure de l'écrit académique.

Le deuxième aspect analysé est consacré aux **contraintes** et aux **fonctions** attribuées à l'écriture académique. Selon les étudiants questionnés, le plus difficile dans l'activité d'écriture est d'abord, de « trouver les mots qui correspondent à ce qu'ils veulent dire » (58%). Ensuite, de « dire avec leurs propres mots ce que les grands auteurs disaient avec leurs mots en évitant le plagiat » (43%). Et enfin, d'« assurer la cohérence et d'éviter la juxtaposition. » (37,5%).

Concernant les raisons pour lesquelles l'écriture académique est un exercice complexe, pour plus de la moitié des étudiants (52%), cela car « elle doit suivre un certain nombre de critères des normes ». Pour la moitié du groupe interrogé, cela parce qu'« il s'agit d'une écriture analytique et précise avec laquelle on répond à une problématique ». Aussi, (43%) trouvent que la raison est plutôt qu'« elle doit être acceptée et validée par la communauté académique ». Alors que pour (37%) de cette population, l'écriture académique est complexe car « il s'agit d'une écriture formatrice nécessaire dans la formation universitaire ».

Interrogés sur l'origine des difficultés auxquelles sont soumises leurs productions écrites, environ la moitié des étudiants (46%) affirment que cela est dû à « une absence d'atelier d'écriture. » Tandis que (39%) trouvent que la cause est plutôt « le temps limité accordé à cette activité. » Aussi, (33%) des étudiants accordent ces contraintes à « leurs connaissances cognitives limitées. » (29%) l'accordent à « une absence de production en classe » alors que le même nombre d'étudiant pense que la cause est « le contexte universitaire et ses exigences. »

À la question : (votre capacité de bien écrire affecte-elle votre réussite à l'université ?), un grand nombre (81%) d'étudiants questionnés répond par « oui » contre seulement (18%) qui répondent par « non ».

Notre dernière question dans cette partie vise l'objectif de l'écriture académique. Ceci dit, pour plus la moitié du groupe (52%), son but est « d'évaluer leurs connaissances et leurs compétences. » Alors que (43%) pensent que c'est plutôt pour « maîtriser la langue française » et pour le reste de ce groupe (43%), le but est de « répondre aux injonctions institutionnelles. »

Quant aux difficultés avec l'écrit académique, les représentations des étudiants dévoilent que pour les étudiants, la complexité réside surtout dans le vocabulaire spécialisé et que ces difficultés sont surtout liées à leur capacité de réflexion, au statut formatrice, normatif, réflexif et analytique de l'écriture académique et aux exigences de son contexte. Par conséquent, cela affecte leur réussite à l'université. Ainsi, ils expriment surtout le besoin d'avoir plus de temps pour les travaux d'écriture pour apprendre et pratiquer la méthodologie. Aussi, ils voudraient plus de pratiques de l'écrit dans le cadre d'atelier d'écriture.

Les étudiants reconnaissent l'importance que revêt l'écrit académique dans les contextes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elle est souvent pratiquée et elle accomplit de nombreuses fonctions : elle est à la fois moyen de communication, outil et but d'apprentissage. Autrement dit, on écrit en formation pour apprendre à écrire et pour être évalué notamment. Toutefois, les étudiants sont particulièrement conscients de cette exigence de l'institution car ces derniers ont bien compris que leur réussite est relative prioritairement au maîtrise de l'écrit académique.

Le dernier aspect analysé s'intéresse aux **normes** attribuées à l'écriture académique. Quant au mode selon lequel les étudiants procèdent pour écrire, la majorité des étudiants (73%) affirment « établir un avant plan », alors que (22%) déclarent « démarrer immédiatement. » Quand nous avons demandé aux étudiants s'ils ont l'habitude de réécrire ce qu'ils écrivent, (63% n=30) répondent par « oui ». Sur ces (30) répondants, (45%) ajoutent qu'ils le font « parfois ». Aussi, la majorité d'entre eux (68%) confirme qu'ils réécrivent pour « changer les mots et les phrases pour les mêmes idées » et (56%) pour « vérifier l'orthographe. » Tandis que (18%) réécrivent ce qu'ils écrivent « tout le temps ». (31%) seulement nous ont confirmé réécrire leur écrit pour « changer les idées. » Sur les (18%) des étudiants restants qui répondent par « non, jamais », plus de la moitié (53%) affirment que cela est pour « éviter d'être hors sujet » et pour (20%) de ce groupe, cela est à cause « d'une absence de goût », alors que pour le reste (26%), c'est à cause « d'un découragement. »

La plupart des répondants semblent conserver une vision normative de l'écriture académique. En effet, leurs réponses expliquent très souvent que cette écriture a des particularités qui en font un mode d'expression unique : elle est plus intentionnelle, plus claire et plus précise que l'écriture littéraire, qui est créative et spontanée, et elle est évidemment le résultat d'une réflexion. Pour eux, elle exige un grand effort. De plus, les caractéristiques qu'on lui attribue indiquent qu'elle requiert une élaboration, un savoir-faire et des habiletés qu'il faut construire.

Par ailleurs, les étudiants laissent entrevoir que ces normes sont à l'origine de leurs représentations négatives vis-à-vis de l'écriture académique et sa complexité.

#### 4. Conclusion



Comme conclusion de cette étude qui consistait à exploiter les représentations des étudiants en ce qui concerne l'écriture académique au sein du département du français langue étrangère, nous pouvons affirmer que la didactique de l'écriture doit tenir compte de ces représentations pour une démarche adéquate de l'écriture au sein du milieu universitaire. En fait, l'écriture académique semble être un concept complexe mais aussi un objet social important qui mérite d'être admis comme une base sur laquelle seraient construits des apprentissages.

D'ailleurs, en dépit de son apparition récente, ce concept éveille un grand intérêt dans le domaine de la didactique de l'écriture scientifique et les recherches en littéracies universitaires ces dernières années. Nous sommes convaincues que cet intérêt revient aux fonctions attribuées à cette écriture. En effet, l'écriture académique est utilisée dans le contexte universitaire comme un objet de recherche, de référence, d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

D'après les premiers résultats de cette étude, nous retiendrons quatre aspects fondamentaux des représentations des étudiants du département du français langue étrangère vis-à-vis de l'écriture académique.

Premièrement, les étudiants ont une vision normative de la langue française notamment de la compétence scripturale.

Deuxièmement, le concept « écriture académique » étant récent, reste globalement flou pour les étudiants. Cependant, les représentations que s'en font sont prioritairement orientées vers la complexité, les normes et le statut scientifique de l'écrit académique.

Troisièmement, les étudiants expriment des difficultés dans les écrits académiques, ils associent ces dernières à la nature des caractéristiques et des normes de l'écrit lui-même. Toutefois, ils laissent entendre surtout leur besoin de le pratiquer de plus en plus notamment au niveau méthodologique et cela dans le cadre d'ateliers d'écriture. Cet accompagnement leur permettrait de développer un savoir-faire fonctionnel et de construire une identité d'un auteur-scripteur.

Quatrièmement, les fonctions attribuées à l'écrit académique font de lui une activité indispensable dans la formation des étudiants en français langue étrangère. En fait, il est outil et but d'enseignement / apprentissage et un critère majeur de réussite à l'université.

Pour mieux encadrer l'apprentissage de l'écriture à l'université, il faut donc tenir compte des représentations des étudiants qui sous-tendent l'activité d'écriture à ce niveau de formation.

Rappelons ici que dans le présent travail, il s'agit d'une étude exploratoire. Par conséquent, nous reconnaissons que nos outils d'enquête à travers lesquels nous avons essayé de faire participer un grand nombre de sujets, ne permettraient pas d'approfondir certains aspects qui concernent les représentations sociales en relation avec le concept de l'écriture académique. Par exemple, pour cerner certains détails, il nous faudrait décomposer le corpus par niveau d'étude, types de textes, objectifs, caractéristiques, etc. Nous espérons les prendre en compte dans des travaux postérieurs.

## 5. Liste de références

- Abric, JC. (1994). *Pratique sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Barré-De-Miniac, Ch. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

- Benaboura, W. & Benaboura. N. (2021). Contenus LMD et écriture de recherche en formation : entre continuité et ruptures. In *Revue EXPRESSIONS n°11. Janvier 2021*.
- Besse, J., de Gaulmyn, M., Ginet, D., & Lahire, B. (Eds.) (1992). « L'illettrisme » en questions. Presse universitaires de Lyon. doi : 10.4000/books.pul.8849
- Boukhennouche, L. (2012). *Les écrits universitaires en sciences vétérinaires. In Synergies Algérie · January 2012*, p .95.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a l'alfabetización académica*. Buenos Aires. Disponible sur : <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>. Consulté le 12 avril 2023.
- Cavalla, C. (2008). Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers. In Bertrand, O. & Schaffner, L. (éd.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistique*. Paris : Editions Ecole Polytechnique, p. 93-104.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chartrand, S-G. & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal Of Education* 32, 2, 317-343.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images* (pp. 19–23). Neuchâtel : Irdp éditions.
- Defays, J.-M. (2006). Prolégomènes à une analyse critique des discours universitaires. In E. Suomela-salmi & F. Dervin (Eds.), *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique (Vol. 1)*. Turku, Finlande : Département d'études françaises 8, Université de Turku. Disponible sur : <http://www.hum.utu.fi/ranskakk/fran.htm>. Consulté le 18 avril 2023.
- Defays, J.-M. (2014). Prolégomène à l'analyse du discours scientifique. Qu'est-ce ? Pourquoi ? Par qui ? Comment ? In C. Gravet (Ed.), *Ecriture scientifique, écriture sous contrainte ?* (pp. 11-14). Mons, Belgium : Presses Universitaire de Mons. <https://hdl.handle.net/2268/166863>. Consulté le 18 avril 2023.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010) : Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, Forumlecture.ch3. [www.formulecture.ch](http://www.formulecture.ch). Consulté le 04 janvier 2021
- Delcambre, I., & Donahue, C. (2011). University Literacies: French Students at a Disciplinary "Threshold"? *Journal of Academic Writing*, 1(1), 13–28.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, (153-154), 3–20.
- Escorcia, D. (2011). Représentations de l'écriture à l'université : analyse de discours d'enseignants français et colombiens. Association REDLCT| « Recherches en didactique » Article disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-didactique1-2011-2-page-123>. Consulté le 06 juin 2022.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Presse universitaire de France, *Sociologie d'aujourd'hui*. (2003), p.45-78. En ligne <http://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-45.htm>. Consulté le 13 avril 2023.
- Lillis, Theresa & Scott, Mary. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, vol.4. 1, 5-32.
- Maccio, Charles (1992). *Savoir écrire un livre...un rapport...un mémoire...: De la pensée à l'écriture*. Lyon : Chronique Sociale. (Collection l'essentiel)
- Moirand, S. et Peytard, J. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Hachette Français Langue Etrangère. Paris
- Mroue, M. (2014). *Ecrit de recherche universitaire : éléments pour une sensibilisation au*

positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire. Linguistique. Université de Grenoble. Disponible sur : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01321057> Consulté le 22 octobre 2021.

Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil, 17, Pratiques* de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur, 11-23.

Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.

Vergara Luján, O. (2016). L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01531929>. Consulté le 20 octobre 2021.

<sup>i</sup> La plupart des articles de recherche en sciences expérimentales présentent une structure standardisée appelée « IMRAD », un acronyme anglais pour « Introduction, Method, Results and Discussio » (Swales, 1990 et 2004). Ces termes reprennent les intertitres qui séparent les sections de ces articles. Bruno Oberle, « Types de chaînes de références dans les articles de recherche de format IMRAD », Discours [Enligne], 25 | 2019, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 03 mai 2023. URL : <http://journalsopenedition.org/discours/1048>

<sup>ii</sup> Une notion complexe qui englobe une multitude de variables. Cette notion était auparavant évoquée par d'autres chercheurs sous le terme de « représentations sociales de l'écrit » : DELCAMBRE, I. & REUTER, Y. (2002) ; BARRE-DE-MINIAC, CH. (2000) ; DESCHEPPER, C. & THYRION, F. (2008)

<sup>iii</sup> Le système LMD (licence-master-doctorat) correspond respectivement aux trois, cinq et huit années d'étude à l'université.

<sup>iv</sup> Likert (1932) est une technique psychométrique permettant de mesurer les attitudes chez les individus. Elle tire son nom du psychologue américain Rensis Likert. Elle consiste en une ou plusieurs affirmations pour lesquelles la personne interrogée exprime son degré d'accord ou désaccord. [Enligne] : [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net). (Traduction personnelle) consulté le 03 mai 2023

<sup>v</sup> Osgood (1957) est une échelle appelée aussi échelle de différenciation sémantique ou échelle sémantique différentielle. Elle est issue des travaux conduits par Charles Osgood, un linguiste et psychologue américain, en 1957. Sur cette échelle, le sujet est invité à exprimer son positionnement par rapport à deux termes antagoniste. À l'origine, le nombre de choix est de sept. [Enligne] : [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). (Traduction personnelle) consulté le 03 mai 2023

<sup>vi</sup> Google Forms : un outil de création de formulaires en ligne de chez Google.

Questionnaire préalable	
<b>Rapport des étudiants à la langue française et à l'activité scripturale.</b>	
1.	Pensez-vous que le français est une langue difficile à maîtriser ? :
	a. oui ; b. surtout à l'oral ; c. surtout à l'écrit ; d. non.
2.	D'après vous, quelle est la principale compétence attendue en français à l'université ?
	a. communiquer à l'écrit ; b. communiquer à l'oral ; c. maîtriser à l'oral et à l'écrit le lexique spécifique des disciplines enseignées ; d. maîtriser les normes de communication des disciplines enseignées.
3.	Avez-vous le sentiment d'être un bon scripteur du français ? :
	a. très bon scripteur ; b. bon scripteur ; c. scripteur moyen ; d. mauvais scripteur ; e. très mauvais scripteur.
4.	Quand vous écrivez, qu'est ce qui vous semble le plus difficile ?
5.	Êtes-vous satisfait de ce que vous écrivez.
	a. absolument satisfait(e) ; b. ni satisfait(e) ni insatisfait(e) ; c. absolument insatisfait(e).
6.	Est-ce que vous écrivez en français en dehors de l'université ?
	a. Oui ; b. Non.
	Si votre réponse est oui, donnez un exemple d'un genre d'écrit.

Questionnaire I(activité d'appréciation)	
<b>Ecrire, c'est...</b>	
1. L'écriture est la transcription de la pensée.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
2. L'écriture académique est un écrit produit par un scripteur dans un contexte spécifique et en fonction des normes établies.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
3. L'écriture académique est associée seulement à l'éducation supérieure/universitaire.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
4. L'écriture académique est une appropriation des normes arbitraires.	
b. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
5. L'écriture académique a un statut privilégié car c'est une activité exercée tout au long du cursus universitaire.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
<b>Pour bien écrire, il faut faire...</b>	
6. Bien écrire, c'est éviter les fautes d'orthographe et de grammaire.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
7. Pour bien écrire, il suffit d'avoir des bonnes idées.	
c. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
8. La lecture est un préalable important à l'écriture.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
9. Pour bien écrire, il faut beaucoup lire.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
10. Dans les pratiques de l'écriture de recherche, il faut se nourrir par des lectures et des analyses avant d'écrire.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
11. L'écriture est un outil que l'on peut perfectionner avec la pratique.	
a. Tout a fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
<b>Bien écrire, ça permet de ...</b>	
12. L'écriture est le seul moyen d'avoir une note (être évalué) à l'université.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
13. À l'université, vous écrivez seulement pour être évalué.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
14. L'écriture est une activité primordiale pour réussir à l'université.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
15. Pour l'étudiant, l'écriture académique est une condition à l'apprentissage et à la réussite à l'université.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
16. Ecrire un travail de recherche (mémoire, article, exposé...) vous permet d'acquérir de nouvelles connaissances et d'approfondir votre réflexion.	
b. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
17. L'écriture académique est un exercice qui permet de se construire en tant qu'auteur (sujet scripteur).	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
18. L'écriture académique est un outil qui aide à apprendre la langue et la culture étrangère.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
19. L'écriture académique est un moyen qui permet au scripteur d'exprimer ses connaissances dans un domaine spécifique.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
<b>Bien écrire est difficile car...</b>	
20. Le plus difficile dans l'activité d'écriture, c'est de trouver les mots qui correspondent à ce que vous voulez dire.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
21. L'écriture est difficile quand on n'a pas d'idées.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
22. L'écriture académique est un exercice qui exige un haut effort cognitif.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.
23. Les normes relatives aux structures des écrits scientifiques attribuent à la complexité de cette activité scripturale.	
a. Tout à fait d'accord ;	b. Pas du tout d'accord.

Questionnaire 2

**Axe 1 : Ecrire, c'est...**

1. Comment définissez-vous l'écriture ?
2. Que signifie selon vous « bien écrire » ?
  - a. faire peu ou très peu d'erreurs d'orthographe et de grammaire ; b. posséder d'un vocabulaire riche et varié ; c. écrire de manière adaptée au contexte ;
  - d. tenir des propos cohérents et bien construits ; e. écrire avec un style soutenu.
3. Connaissez-vous le concept « écriture académique » ?
  - a. oui ; b. non ;
4. Si vous deviez le définir, que disiez-vous ?
5. D'après vous, l'écriture académique est plutôt :
  - a. un processus ; b. un exercice pédagogique ; c. une activité scripturale ;
  - d. le résultat matériel d'une recherche ; e. une forme de communication graphique
  - f. un type d'écriture ; j. une expression des connaissances dans un domaine d'étude ;
  - h. un groupe de genre textuel.
6. Que signifie pour vous « bien écrire » à l'université ? :
  - a. respecter les particularités des normes universitaires ; b. respecter les normes de la langue (un écrit qui respecte la structure de la langue) ; c. exprimer clairement sa pensée avec des idées pertinentes ; d. être capable d'analyser, de synthétiser et d'argumenter.

**Axe 2 : Bien écrire est difficile car...**

7. Selon vous, le plus difficile dans l'activité d'écriture c'est :
  - a. de trouver les mots qui correspondent à ce que vous voulez dire ; b. assurer la cohérence et éviter la juxtaposition ; c. dire avec vos mots ce que les grands auteurs disaient avec leurs mots en évitant le plagiat.
8. Selon vous, l'écriture académique est un exercice complexe car :
  - a. il s'agit d'une écriture créative ; b. il s'agit d'une écriture formatrice nécessaire dans les formations (les études) universitaires ; c. il s'agit d'une écriture analytique et précise avec laquelle on répond aux problématiques des travaux de recherches ; d. elle doit suivre un certain nombre de critères des normes ; e. elle doit être acceptée et validée par la communauté académique.
9. Le plus difficile dans l'écriture de recherche est :
  - a. se positionner en tant qu'auteur-scripteur ; b. la gestion du discours d'autrui /insérer le discours d'autrui ; c. exprimer son point de vue ; d. problématiser et adapter une démarche argumentative ;
10. Les contraintes auxquelles sont soumises vos productions écrites sont liées :
  - a. au temps limité accordé à cette activité ; b. à une absence de production en classe ; c. aux connaissances cognitives limitées ; d. au contexte universitaire et ses exigences ; e. à une absence d'atelier d'écriture.
11. Votre capacité de bien écrire affecte-elle votre réussite académique ?
  - a. oui ; b. non.
12. À votre avis, le but de l'écriture académique est de :
  - a. évaluer les connaissances et les compétences des étudiants ; b. répondre aux injonctions institutionnelles (adaptation aux normes du discours universitaire) ;
  - c. montrer la maîtrise de la langue.

**Axe 3 : Pour bien écrire, il faut faire...**

13. Selon quel mode écrivez vous ?
  - a. avant plan ; b. démarrage immédiat.
14. Avez-vous l'habitude de réécrire ce que vous écrivez ?
  - a. oui, tout le temps ; b. oui, parfois ; c. non, jamais.

Si votre réponse est oui, cela est pour :

  - a. changer vos idées ; b. changer les mots et les phrases pour les mêmes idées ;
  - c. vérifier l'orthographe.

Si votre réponse est non, cela est dû à :

  - a. découragement ; b. absence de goût ; c. éviter d'être hors sujet ; d. faire pire que mieux.
15. Dans quel objectif écrivez-vous ?
  - a. acquérir des connaissances en français langue étrangère ; b. être évalué ;
  - c. réaliser un projet de recherche ; d. sans aucun objectif.