

Représentations de l'écriture académique dans une licence en langues étrangères¹

Omaira Vergara Luján
Universidad del Valle
Santiago de Cali, Colombia

Résumé

Cette étude pose comme hypothèse de départ qu'il est nécessaire de reconnaître les représentations des objets de l'action didactique pour faire évoluer les pratiques scolaires. Pour mieux encadrer l'apprentissage de l'écriture à l'université, il faudrait donc tenir compte des conceptions qui sous-tendent l'activité d'écriture à ce niveau de formation. À cette fin, les définitions d'*écriture académique* données par 248 sujets, professeurs et étudiants d'un même programme d'études, ont été examinées au moyen d'une analyse de contenu et comparées entre les deux groupes. Les résultats révèlent un concept incomplet d'écriture académique ; une absence de définition partagée et des différences importantes entre les représentations des étudiants et celles des professeurs, notamment pour l'attribution des fonctions de l'écriture. Dans les conclusions, on examine les possibles implications de ces représentations dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture académique.

Mots-clés : écriture académique universitaire, littéracies universitaires, représentations sociales.

Resumen

Representaciones de escritura académica en una licenciatura en lenguas extranjeras

Este estudio toma como hipótesis de partida que para transformar las prácticas escolares es necesario reconocer las representaciones sobre los objetos de la acción didáctica. Para mejorar el aprendizaje de la escritura en la educación superior sería necesario considerar las concepciones que subyacen al acto de escribir durante la formación profesional. Con este propósito, se examinaron mediante análisis de contenido las definiciones de escritura académica aportadas por 248 sujetos, profesores y estudiantes de un mismo programa de estudios, y

¹ Cet article est issu des études de doctorat en didactique des langues en cours dans l'Institut National des Langues et Cultures Orientales (INALCO) de Paris (2012-2015). Ces études sont financées par Universidad del Valle.

comparadas entre los dos grupos de participantes. Los resultados revelan la falta de elaboración del concepto escritura académica, la ausencia de una definición compartida y diferencias importantes entre los dos grupos, especialmente en la atribución de funciones a este tipo de escritura. En las conclusiones se presentan las posibles implicaciones de estas representaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica.

Palabras clave: escritura académica universitaria, alfabetización académica, representaciones sociales.

Abstract

Representations of Academic Writing in a Foreign Language Undergraduate Program

This study stems on the belief that in order to transform educational practices, it is necessary to identify how the objects of pedagogical action are constructed. To improve the learning of writing in higher education, it is important to identify the conceptions about writing on this educational level. With the aim of exploring this issue, the definitions of the concept of *academic writing*, provided by 248 students and professors involved in a Foreign Language Program, were analyzed and compared through content analysis. The results reveal a lack of elaboration of the concept of *academic writing*; the absence of a common shared definition, and also some important differences between the two groups, especially in terms of the functions recognized for this type of writing. Possible implications of these representations for the teaching and learning of academic writing are considered in the conclusions of this article.

Keywords: academic writing, academic literacy, social representations.

INTRODUCTION

L'intérêt pour les représentations, les conceptions, les croyances et les savoirs des participants de l'action éducative a pour objet de reconnaître les savoirs pratiques construits comme résultats de l'expérience. Les études de la pensée des professeurs ont été abordées par la psychologie cognitive et sociale, les processus éducatifs et la didactique de langues. Les questions se posent sur ce que les professeurs pensent au sujet de ce qu'ils enseignent, de la manière dont on doit enseigner, des besoins de leurs étudiants et de la façon dont ils apprennent, des contextes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Cambrá, 2003). La pensée des apprenants est aussi amplement reconnue comme un

facteur important dans les processus d'appropriation de contenus et de production de sens. Dans la formation d'enseignants, les approches constructivistes, socioculturelles et réflexives attribuent un rôle très important aux expériences, aux savoirs et aux croyances des futurs professeurs, car l'apprentissage se construit à partir de la structure conceptuelle de chaque individu, ses idées et ses préconcepts (Cárdenas, 2009).

Dans le cadre de ce travail, la représentation est interprétée dans le sens de représentation sociale que Jodelet (1989) présente comme une forme de connaissance élaborée par un groupe de sujets en raison de leur appartenance à un contexte social commun. Nous considérons aussi le modèle croyances, représentations et savoirs — CRS (Ballesteros et al., 2001) dans lequel les représentations sont définies comme des aspects cognitifs partagés par un groupe. Dans ce modèle, les représentations se trouvent articulées aux croyances (aspects cognitifs, qui ne sont pas toujours structurés et qui appartiennent à la dimension personnelle) et aux savoirs (structures cognitives établies de façon conventionnelle) formant un continuum dans lequel ils se superposent facilement. Les représentations renvoient, donc, à un ensemble de manifestations qui sont partagées par un groupe et qui permettent aux individus d'établir des relations avec des objets contribuant ainsi à la construction d'une réalité commune.

Les travaux qui s'intéressent aux représentations en relation avec les processus d'écriture et leur apprentissage ne sont pas exceptionnels dans le contexte de l'Amérique latine. On trouve un bon nombre d'articles scientifiques qui témoignent de cet intérêt dans la région (pour ne citer que quelques-uns Bazerman, 2012; Carlino, 2005; Ortiz Casallas, 2009, 2011; González & Vega, 2010; Marinkovich & Salazar, 2011; Pereira & Stefano, 2007; Pérez & Rincón, 2013; Uribe-Álvarez & Camargo, 2011; Vázquez, Novo, Jakob, & Pelizza, 2010).

Depuis une dizaine d'années, les études qui comme celle-ci s'inscrivent dans le domaine des littéracies universitaires² se multiplient en Amérique latine dans les champs de la linguistique et de la didactique, configurant un phénomène complexe malgré leur naissance récente comme le signalent Delcambre et Lahanier-Reuter (2010) pour les cas

² Orientation de recherche en didactique des écrits appelée en espagnol *alfabetización académica*.

de la France et de la Belgique, où ce courant date des années 90. Dans la région, le développement de ces études est plus marqué en Argentine, au Chili, au Venezuela et en Colombie, ce qui est mis en évidence par le nombre de publications, de communications, de manifestations scientifiques, par la création de réseaux régionaux et la participation des chercheurs de ces pays dans des réseaux internationaux.

Les travaux de Carlino depuis 2002 sur les modèles des universités des États Unis, du Canada et de l’Australie pour enseigner l’écriture dans les différentes composantes du curriculum (Writing across the Curriculum -WAC et Writing in the Disciplines-WID) ont contribué de manière importante à la conformation du champ d’études dans la région. La préoccupation pour les bas niveaux des étudiants universitaires dans les habiletés de lecture et d’écriture face aux niveaux requis pour l’appropriation et la construction des savoirs disciplinaires et la conception que la lecture et l’écriture sont des habiletés que l’on doit continuer à développer pendant les études universitaires sont à l’origine de ce mouvement.

Selon Castelló (2008) et Ortiz Casallas (2011), la tendance générale des études de littéracies universitaires consiste à réaliser le diagnostic de problèmes de composition suivi des propositions diverses cherchant à modifier les causes des difficultés et à améliorer le processus de composition écrite dans des contextes particuliers.

Récemment Carlino (2013) a proposé de nouvelles précisions pour la définition du concept qu’elle-même avait construit il y a une dizaine d’années. Elle suggère de réserver la dénomination *alfabetización académica* pour les démarches d’enseignement qui se fixent comme objet d’aider les étudiants à accéder aux cultures écrites des différentes disciplines. Il y a deux objectifs dans ces démarches, l’un d’insertion socioprofessionnelle, l’autre épistémique. Il s’agit, d’une part, d’apprendre le discours d’un domaine scientifique et professionnel pour devenir membre d’une communauté, ce qui revient à se créer une identité d’expert dans un domaine particulier ; d’autre part, il s’agit d’enseigner et d’apprendre à lire et à écrire pour s’approprier des connaissances produites par les experts des disciplines, pour construire du sens.

Nous partons donc du fait que la maîtrise de l’écrit est indispensable à l’appropriation des connaissances produites par les experts des disciplines, à l’apprentissage des discours des domaines scientifiques

et professionnels et au développement d'une identité d'expert pour s'insérer et agir dans un domaine particulier. Pour ces raisons, l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture devraient faire partie des contenus disciplinaires dans le cadre de la formation professionnelle. Compte tenu de ce qui précède, parmi les hypothèses de travail avancées dans le travail de doctorat dont cet article est issu, nous retenons que l'ensemble des représentations d'écriture académique 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.

En effet, comme les enseignants assument la plus grande partie de la responsabilité dans la prise de décisions des processus d'enseignement, ils influent avec leurs représentations sur tous les niveaux de leur pratique, depuis le projet du programme jusqu'à la régulation des interventions des étudiants dans la salle de classe. Les représentations des professeurs déterminent leur manière d'agir et leurs actions exercent à leur tour une influence sur celles des étudiants. Les consignes d'écriture ou l'inventaire des genres proposé aux apprenants donnent une idée des décisions que les formateurs doivent prendre conformément à leurs conceptions et de la façon dont celles-ci déterminent ce que les étudiants doivent écrire et la manière dont ils doivent le faire. Mais si la responsabilité de l'enseignement revient quasi exclusivement aux professeurs, l'apprentissage réel des étudiants ne dépend pas seulement des dispositifs d'enseignement construits et mis en action. Les représentations des étudiants à propos des objets d'apprentissage exercent aussi une influence sur les pratiques et les stratégies qu'ils développent. Il se pourrait qu'une écriture perçue comme difficile et dont l'utilité ne serait pas avérée ait moins de chances de devenir suffisamment attractive pour susciter l'effort nécessaire à l'apprentissage. On ne peut donc manquer de s'interroger sur les représentations de l'écriture académique dans les espaces de formation professionnelle. Quelles sont les représentations de l'écriture académique des formateurs et des étudiants ? Quelles sont les fonctions attribuées à cette écriture ? Dans quelle mesure ces représentations semblent-elles favorables ou non au développement des compétences scripturales ? La didactique de l'écriture académique ne saurait avancer sans tenir compte des représentations qui traversent et construisent son objet de travail.

Pour pouvoir analyser les pratiques d'écriture académique dans un programme de licence, il a été nécessaire de cerner les représentations que les participants ont de l'écriture académique. Pour ce faire, nous avons examiné les réponses à la question *qu'est-ce que l'écriture académique ?* Les représentations de cette écriture ont été identifiées à travers l'analyse comparée des traits définitoires exprimés par deux groupes, celui des professeurs et celui des étudiants, afin de discerner les possibles implications de ces représentations pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture dans ce contexte.

QU'EST-CE QUE L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE ?

Dans un champ d'études aussi jeune et dynamique que celui des littéracies universitaires, la définition des concepts fondamentaux est un outil indispensable qui doit être examiné à la lumière de ce qui est déjà communément admis, mais aussi à travers de nouvelles et récentes contributions. Nous essaierons, dans ce qui suit, d'identifier les traits principaux de l'écriture académique à l'aide de la littérature la plus fréquemment citée dans le contexte de l'Amérique latine³, même si certains de ces traits ne font pas partie des définitions élaborées dans les canons terminologiques. Il nous semble important de dire que cette révision de la théorie a été ultérieure à l'analyse des réponses des participants et que, par conséquent, les catégories identifiées dans les données recueillies ont certainement pu orienter cette lecture.

L'ambiguïté du mot écriture a été signalée notamment par Barthes (2003 [1973]). Le fait que *le mot écriture* puisse renvoyer à l'acte matériel, mais aussi à un ensemble de valeurs abstraites et, d'autre part, qu'elle soit un moyen de communication tout en s'opposant au langage oral n'est pas sans conséquence lorsque l'on tente d'en faire la définition. Cette ambivalence, qui rend compte de la complexité du concept, devrait cependant se réduire quand on précise le type d'écriture comme académique et que l'on reste dans le domaine universitaire et dans la formation professionnelle.

³ Délibérément, le choix a été fait de consulter des auteurs fréquemment cités dans des publications en espagnol et dans le contexte de l'Amérique Latine, considérant l'influence qu'ils peuvent exercer sur les croyances, les valeurs et les savoirs des participants. Il ne s'agit pas ici de trouver la meilleure définition, ni d'en proposer une nouvelle. L'intérêt est de faire émerger ce que *escritura académica* signifie dans le contexte en étude.

Une définition commence par un descripteur qui permet de classer la nature de l'objet en question. En ce qui concerne l'écriture, l'ambiguïté signalée plus haut est bien présente. On trouve surtout deux descripteurs : processus et produit. Le premier est assez clair et constant en tant qu'objet des études cognitives. Quant au deuxième, il s'enracine dans la linguistique systémique fonctionnelle et la linguistique textuelle, dont les concepts et descriptions nourrissent les littéracies universitaires.

La classification des processus d'écriture et autres travaux de Bereiter et Scardamalia et de Flower et Hayes dans les années 80 ont orienté toute une ligne d'études. Leurs propositions ont caractérisé le savoir-faire scriptural des experts pour l'enseigner aux novices, ce qui a donné lieu à une énorme quantité d'études diagnostiques et de propositions didactiques pour enseigner à écrire. Postérieurement, et selon Ortiz Casallas (2011), les contributions des disciplines comme l'anthropologie, la pragmatique, la sociologie et la psycholinguistique ont fait évoluer la conception de processus structural et individuel vers des processus d'écriture moins idéaux, mis en relation de dépendance vis-à-vis des situations de communication dans et pour lesquelles on écrit et, par conséquent, plus contextuels et sociaux. Castelló le conçoit ainsi :

Un processus flexible, dynamique et divers en fonction des différentes situations de communication dans lesquelles on doit écrire. Cela suppose que le processus de rédaction que suit un auteur ne peut être interprété que dans un contexte donné ; chaque scénario dessine un ensemble de conditions particulières et suggère une manière différente d'agir. (2008, p. 76).

La notion d'activité, proche de celle de processus car les deux renvoient à l'action, est aussi présente. Écrire est une activité habituelle des milieux universitaires et désigne ici les usages multiples du discours écrit. Pour Carlino (2005), l'écriture académique est une activité où la pratique est indispensable à l'apprentissage, elle est particulière à chaque contexte et en étroite relation avec le domaine disciplinaire.

La notion de produit est plus évidente lorsqu'il s'agit de caractériser les productions textuelles issues des processus scripturaux des universitaires. Le discours adopte des formes particulières conditionnées pour et par la situation de production. La relative stabilité de ces formes fait qu'elles deviennent des modèles de référence reconnus comme

des genres discursifs matérialisés dans les textes (Bazerman, 2012; Cassany, 1999). Si les caractéristiques des textes sont déterminées par les disciplines, la connaissance des propriétés, des contraintes et des usages de ces textes est utile à l'apprentissage et à l'enseignement de l'écriture autant qu'à l'évaluation des productions écrites. Dans ce sens, de nombreux travaux dans la ligne d'études d'analyse textuelle et du travail avec des corpus ont produit des descriptions des genres universitaires. À titre d'exemple on peut mentionner Ciapuscio (2005); Narvaja de Arnoux (2010); Parodi (2008, 2009); Reguera (2008, 2009); Teberosky (2007).

Mais si l'idée de genre en tant que type de texte est utile pour l'analyse des productions, elle devient limitée pour rendre compte de la complexité du concept d'écriture académique (Carlino, Iglesia, & Laxalt, 2013). La double dimension de l'écriture, comme activité et comme produit de cette activité, est particulièrement mise en valeur dans des travaux récents (Camps & Castelló, 2013; Castelló & Iñesta, 2012; Padilla, 2010) avec des concepts comme celui de *texts as artifacts-in-activity* et des définitions des genres comme des instruments de participation dans l'activité sociale qui les conforme et les transforme. Le genre, articulant le processus et le produit, donne une notion plus complexe et plus appropriée pour étudier les écrits à l'université.

Pour finir avec les descripteurs qui informent de la nature du concept écriture académique, il est impossible d'ignorer la notion d'écriture produit qui, notamment dans la perspective de Carlino (2005, 2013), correspond aussi au contenu de la formation universitaire qui devrait être explicite dans tous les cours et dans toutes les disciplines.

En ce qui concerne d'autres caractéristiques, on trouve assez souvent des références à des contraintes. L'écriture, comme l'explique Ferreiro (2001), entendue comme un processus qui se développe en continuum, se fait plus complexe au fur et à mesure que le niveau d'études le requiert et c'est aussi un nouveau défi chaque fois qu'il faut écrire un type de texte avec lequel on n'a pas d'expérience préalable. Les écrits universitaires possèdent des traits génériques, des spécificités rhétoriques, des manières particulières du dire et du faire dans les disciplines qui doivent être objet d'apprentissage pour ceux qui entreprennent une formation spécialisée (Carlino, 2005; Narvaja de Arnoux, 2002). Si l'on tient compte de la définition de genre, on comprend aussi que les normes et les spécificités sont dynamiques, car elles s'adaptent aux situations et sont modelées

par celles-ci. Dans ce sens, il ne s'agirait pas de respecter des codes rigides, mais d'agir en concordance avec les conditions relatives à une situation, un moment et une discipline précis, la stabilité des genres n'étant que relative, comme on le trouve déjà dans la définition de Bajtin (1982 [1979]).

Le contexte et les fonctions des écrits méritent une attention particulière. Camps et Castelló (2013) précisent l'idée de contexte académique et permettent de le démarquer de la notion très générale de milieu universitaire. Leur proposition permet l'identification d'une variété de fonctions. Les concepts de *sphère d'activité* (Bajtin, 1982 [1979]) et de *système d'activité* (Engeström, Miettinen, & Punamäki, 1999) amènent à considérer que les actions humaines sont articulées entre elles par le fait de s'appuyer sur les mêmes motifs et de s'orienter vers les mêmes finalités. On comprend ainsi le contexte universitaire comme une intégration de différents systèmes d'activité qui entretiennent entre eux des relations diverses. Camps et Castelló (2013) proposent quatre systèmes ou sphères : la sphère de l'activité professionnelle, celle de l'enseignement et de l'apprentissage, celle de l'activité sociale et enfin, la sphère de l'activité proprement académique. Dans chacune de ces sphères d'activité ou à leur intersection, l'activité d'écriture prend du sens en tant qu'*action de participation sociale*. Dans ce modèle, *l'écriture proprement académique* désigne les écrits produits à des niveaux avancés de la formation, inclus les travaux de recherche et les publications scientifiques. Dans la même ligne de travaux, Teberosky (2007) dans une description assez fine du texte académique considère la publication comme un trait définitoire de ce type de texte. Cela exclut, en partie, la sphère de l'enseignement-apprentissage, où d'autres auteurs placent l'écriture académique avec ses fonctions épistémiques, d'insertion disciplinaire et de construction identitaire.

Le sens et les significations des actions, traduits dans les fonctions attribuées à l'activité scripturale au sein de l'université, sont un trait saillant des littéracies universitaires. Comme il a déjà été mentionné plus haut, deux fonctions sont reconnues fondamentalement comme objectifs des littéracies universitaires. Mais, en plus d'appartenir au grand contexte d'études supérieures, les genres qui se matérialisent dans les textes écrits (ou oraux) s'inscrivent dans un (ou plusieurs) système(s) d'activité ou ils répondent à une variété de situations et de finalités. Ainsi, les fonctions

attribuées et l'importance que les individus leur attribuent peuvent varier. Dans les références aux écrits des universitaires, les fonctions identifiées sont effectivement celles de construction et de communication du savoir et celles de la construction d'une identité personnelle et sociale (Camps & Castelló, 2013; Carlino, 2013; Curry & Lillis, 2003). 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, car, d'après Marucco (2005) c'est un moyen d'objectiver l'apprentissage des étudiants. Pour Padilla (2010), l'activité scripturale permet de comprendre comment se génère, se légitime et se communique la connaissance scientifique, tout en contribuant à cette connaissance.

Cette révision du concept nous permet, d'une part, d'identifier un ensemble de traits définitoires du concept écriture académique qui ne se retrouvent pas dans une seule définition, mais de manière segmentée chez différents auteurs et, d'autre part, d'envisager l'intérêt d'adopter des définitions plus complètes qui, en réduisant l'ambiguïté, peuvent servir comme outils de travail dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture à l'université.

MÉTHODOLOGIE

Nous assumons que l'ensemble des représentations partagées sert de cadre de référence aux individus pour définir des objets, comprendre des situations, planifier leurs actions, et que ces représentations conditionnent aussi les relations des sujets entre eux et avec leurs pratiques. Pour identifier les représentations d'écriture académique, nous avons choisi de demander directement aux participants, professeurs et étudiants, la définition de ce terme. Les définitions, terminologiques, spécialisées ou non, sont des éléments essentiels pour la compréhension, pour la construction des connaissances et pour la communication, car elles permettent de délimiter et de fixer le contenu des concepts, tout en établissant des différences avec d'autres concepts. Le terme *escritura académica* est d'usage courant dans les programmes d'études universitaires. Dans ces circonstances, le concept est un savoir qui semble être, comme les représentations sociales, une construction partagée par un groupe d'individus qui ont en commun un contexte social et qui n'ont pas besoin de se mettre d'accord à chaque fois sur la signification

des mots. Répondre, dans une situation d'entretien ou d'enquête, à une question qui demande de construire une définition, oblige au répondant à faire appel immédiat à ses connaissances ou savoirs. Mais les réponses se construisent aussi à partir de l'expérience et des valeurs attribuées par les individus à leurs activités et aux produits de ces activités. En cela, les définitions demandées sont considérées comme porteuses et révélatrices des représentations.

Les instruments de collecte de données, questionnaire d'enquête et questionnaire d'entretien semi-directifs, ont été élaborés pour un travail plus complet qui cherche à identifier et à décrire la place donnée à l'écriture dans la formation des enseignants de langues. Dans le questionnaire destiné aux étudiants, qui contenait deux parties, l'une quantitative et l'autre qualitative, on a laissé cinq lignes pour la réponse à la question ici analysée. Ils pouvaient, en cas de besoin, compléter leur réponse sur une feuille blanche adjointe au questionnaire. Les 220 réponses à cette question ont été analysées et classées par groupes selon le nombre d'années de formation accomplie par les répondants à partir de la deuxième année. Toutefois, dans la description qui suit, on présentera les résultats généraux des étudiants en signalant seulement les différences quand elles ont été considérées comme importantes. Dans le cas des 28 professeurs interrogés en entretien, deux questions portaient directement sur la définition d'écriture. La première demandait de manière générale de définir l'écriture : qu'est-ce que l'écriture ? La deuxième cherchait à faire préciser le sens donné à l'écriture académique : qu'est-ce que l'écriture académique ? Très souvent, la réponse donnée à la première question portait déjà sur l'écriture académique. Ceci est compréhensible dans la mesure où l'intervieweur et les interviewés partagent le même contexte de travail, que le sujet de l'entretien avait été mentionné lors de la prise de rendez-vous et que le référent d'écriture le plus immédiat pour les professeurs est celui de leur écriture professionnelle. L'analyse des données s'est faite en deux sous-groupes de professeurs, d'une part les professeurs de langue maternelle et de linguistique et, d'autre part, les professeurs de langues étrangères. Les résultats ont montré plus de similitudes que de différences entre les deux sous-groupes d'interviewés, on présentera l'analyse de l'ensemble des réponses des professeurs aux deux questions en ne soulignant que les oppositions.

Pour l'analyse, nous avons considéré qu'une représentation n'a pas à être partagée par tous les membres d'une même communauté pour qu'elle soit considérée comme sociale. Il suffit que la représentation soit partagée par un secteur à l'intérieur du groupe, en l'occurrence étudiants et professeurs de la licence en langues étrangères. Les réponses ont été traitées avec l'analyse du contenu. Pour les processus de codification, de comparaison des réponses, de classement et de récupération des segments par catégories on s'est servi de l'outil informatique Atlas.ti version 7.

L'analyse a commencé par l'écoute des réponses des professeurs aux deux questions mentionnées plus haut. Étant donné que la formulation des questions orientait assez clairement vers la construction de définitions, cette écoute a permis de construire un système de catégories émergentes orienté par les caractéristiques du concept présentes dans les réponses. Le système a été appliqué à la lecture répétitive des réponses des étudiants. À ce moment-là, il a été nécessaire de l'ajuster pour intégrer des aspects qui n'avaient pas été remarqués dans les données du groupe des professeurs. Les catégories identifiées et retenues sont considérées comme des traits définitoires du concept écriture académique et sont les suivantes :

Descripteur : cette catégorie regroupe les mots et les expressions qui caractérisent d'une manière globale tout le contenu de la définition et qui permettent d'inclure le concept dans une classe.

Contraintes : cela correspond aux caractéristiques descriptives de l'écriture académique, exprimées comme des obligations, des règles et des normes à respecter.

Contexte : explicite le lieu et les auteurs de l'écriture : qui fait de l'écriture académique et dans quel entourage.

Contenu : signale l'objet sur lequel porte l'écriture, le ou les sujets qui mènent à écrire.

Fonctions : informe sur les buts de l'écriture en répondant à la question sur l'objectif final de l'activité d'écriture ou du texte écrit.

Autour de ces catégories, nous avons fait émerger les représentations des deux groupes de participants et nous les avons comparés entre eux. La description résultante pour chaque catégorie est illustrée avec des fragments des données et brièvement commentée.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les catégories retenues pour l'analyse sont les mêmes dans les deux groupes. Cependant, quand on les considère par fréquence, la place donnée aux fonctions est différente. L'ordre du plus au moins fréquent pour les professeurs serait : descripteur, contraintes, contexte, contenu et fonctions ; quant aux données des étudiants, les fonctions occupent la deuxième place, ce qui leur donne une importance particulière dans les représentations qu'a ce groupe de l'écriture, alors que pour les professeurs c'est le trait le moins mentionné. Le tableau suivant permet d'avoir un aperçu de la fréquence des catégories identifiées :

Table 1. Fréquences des catégories d'analyse (traits définitoires du concept *écriture académique*).

	Professeurs 28		Étudiants 220	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Descripteur	21	75 %	150	68 %
Contraintes	17	61 %	58	26 %
Contexte	12	43 %	46	21 %
Contenus	7	25 %	27	12 %
Fonctions	4	14 %	142	65 %

DESCRIPTEUR

L'écriture académique est définie par les professeurs en tant que produit et en tant que processus. Même si la notion de processus est majoritaire, fréquemment les deux notions sont mentionnées l'une après l'autre dans des affirmations successives qui cherchent à faire une définition plus complète ou plus précise :

« C'est un mélange d'aspects théoriques déjà proposés par des auteurs associés à des réflexions sur le même travail, d'une manière ordonnée avec, toujours en vue, le destinataire à qui on s'adresse... c'est un processus énormément laborieux ».
P15 LE.MP3

Les étudiants définissent l'écriture en tant que produit, en tant que processus et en tant qu'habileté. Dans l'ensemble des réponses, les deux premières notions ont à peu près la même fréquence. La notion d'habileté est moins fréquente. De plus, il est assez rare qu'une même réponse porte sur plus d'une de ces trois notions :

« *C'est un texte sérieux qui suit des normes pour arriver à une cohésion et à une cohérence qui le rendent lisible pour quelqu'un qui va le lire. D'habitude c'est un texte qui va être évalué* ». P37 : 2 — 37:3 [Forme — Familia : Déf. Étudiants EA]

« *C'est un exercice pédagogique orienté au développement des capacités d'analyse et de construction de textes cohérents selon un thème* ». P161 : 126 — 161:3 [Forme — Familia : Déf. Étudiants EA]

« *Une habileté qu'on doit développer. Cela demande du temps, de la pratique, de la motivation, car c'est difficile au début, mais sans doute nécessaire* ». P116 : 81 — 116:3 [Forme — Familia : Déf. Étudiants EA]

La notion de processus est exprimée, sans différences importantes entre les deux groupes, par les mentions d'*exercice, exercice pédagogique, façon de faire, élaboration, organisation mentale, activité, pratique* entre autres.

En tant que produit, l'écriture est reconnue par les professeurs comme le *résultat matériel du processus d'écriture, une technologie, une forme de communication, voire une représentation graphique*. Elle permet de matérialiser les idées et la pensée et de les rendre accessibles en dehors de l'espace et du temps de production. Les étudiants révèlent l'écriture-produit en mentionnant : *textes, types d'écrit et d'écriture, manifestation ou production écrite, registre ou résultat d'une production, expression de la connaissance, composante de la formation professionnelle, groupe de genres textuels* entre autres. La notion d'habileté est exprimée avec les termes : *habileté ou savoir-faire*. Cette vision de l'écriture est liée, dans tous les cas, aux attentes de la formation professionnelle.

La complexité de l'écriture dans les réponses des participants semble plus consciente chez les professeurs, car ils cherchent à donner plus d'une notion dans leurs définitions. Toutefois, les étudiants contribuent à cette complexité avec la notion d'habileté et la variété d'images qui renvoient à la notion de produit. Ces résultats ne sauraient être concluants, mais ils permettent d'entrevoir que les étudiants ont une représentation de l'écriture unidimensionnelle. Cette représentation ne

semble pas favorable à la reconnaissance de la richesse et du potentiel de l'écriture dans la formation universitaire.

CONTRAINTES

Il est fréquent que les professeurs définissent l'écriture académique en l'opposant à l'écriture dite *créative, personnelle, pour le plaisir* qui, elle, a pour vocation de permettre l'expression des sentiments, de l'imagination et de l'originalité. L'écriture académique est considérée alors comme complexe (voire compliquée), difficile, rigoureuse et exigeante. Les étudiants s'accordent aussi sur ces caractéristiques, mais ils la trouvent en plus nécessaire et formatrice dans les études universitaires :

« Il y a un abc de l'écriture académique. Peut-être pas des universaux, mais il y a des aspects essentiels qu'il faut respecter indépendamment de la langue, il y a des protocoles à suivre, les textes obéissent à des structures préétablies ». P6 LE.MP3

« Un outil strict et rigide au moment de l'expression, mais qui conduit à la concertation d'une connaissance et à la manifestation physique d'une recherche développée ». P114 : 79 — 114:3 [Forme — Familia : Déf. Étudiants EA]

« L'écriture académique est une écriture analytique et précise avec laquelle on répond aux questions et aux problématiques de travaux de recherche. Elle n'est pas aussi libre qu'une écriture d'un autre type et doit suivre un certain nombre de critères, des normes et des procédés afin d'être acceptée et validée par la communauté académique ». P245 : 210 — 245:3 [Forme — Familia : Déf. Étudiants EA]

La complexité de l'écriture académique peut être attribuée à des facteurs qui peuvent être classifiés en deux catégories : les facteurs normatifs, visibles dans le produit écrit, et les facteurs méthodologiques qui ne sont pas clairement repérables dans le texte. Ces derniers sont liés aux notions d'écriture-processus et d'écriture-habilité :

« L'écriture académique c'est une configuration établie par un groupe académique qui définit des schèmes auxquels il faut obéir, des structures qui correspondent aux genres ». P 4 : P11 LE.MP3

« C'est l'écriture qui doit répondre à certains paramètres établis qu'il faut suivre obligatoirement. C'est une écriture très ordonnée, précise et très bien renseignée ». P178 : 143 — 178:3 [Forme — Familia : Déf. Étudiants EA]

« Un processus qui demande documentation, intériorisation de l'information, planification, des brouillons, des révisions, jusqu'à arriver à un texte qui communique ce que je veux exprimer ». P171 : 3 [Forme — Familia : Déf. Étudiants EA]

Même si les participants considèrent que toute écriture exige une organisation du discours, de la concentration et de l'effort de la part du scripteur, ils jugent que dans l'écriture académique, il faut suivre avec rigueur *des règles établies* pour que ces productions soient *dignes d'être considérées et acceptées par la communauté académique*. Le texte académique est perçu comme *hautement structuré* et devant répondre aux normes déterminées par le genre et la fonction, la langue, la culture et la discipline. Alors que les professeurs de langues font mention de l'existence de *normes plus ou moins universelles* et d'autres *particulières à la langue et à la culture*, les professeurs de langue maternelle insistent plutôt sur des *différences liées aux disciplines*. Cependant, ces normes sont presque toujours évoquées de manière générale. Dans les réponses, elles ne sont exprimées ni de façon concrète ni à l'aide d'exemples, il en va de même dans les réponses des étudiants. Pour ceux-ci les contraintes normatives sont autour de l'idée d'une structure rigoureuse (*hautement régie par des règles, normes, paramètres, exigences en plus*) ; formelle (*rigide, formatée, systématique*) ; intentionnelle dans le propos et l'audience ; précise et de contenu spécialisé.

Quant aux facteurs méthodologiques, les professeurs signalent l'écriture académique comme un processus qui doit être *systématique, rigoureux, en dépendance étroite avec la lecture, demandant des révisions et des corrections et qui est toujours inachevé*. Les étudiants parlent d'un exercice *formateur, utile au développement de l'efficacité communicative, précis, standardisé, analytique*. Cet exercice est en soi un *outil que l'on peut perfectionner avec la pratique*.

Il faut tenir compte, ici, de l'identité des groupes de participants pour essayer de comprendre les représentations qu'ils verbalisent. Pour les étudiants, il est entendu que l'écriture est un apprentissage en cours ; elle fait partie de leur activité académique. Pour les professeurs, elle a un caractère différent, elle fait partie de leur activité professionnelle. Ils sont supposés être des experts qui connaissent les textes et savent les écrire. Tout en étant prudent, compte tenu des limitations des données examinées, on remarque, chez les professeurs, l'absence de mention des

qualités importantes de l'écriture académique qui ont été identifiées par les étudiants : *nécessaire et formatrice dans les études universitaires*.

CONTEXTE

Les écrits académiques sont associés au *niveau et à l'espace universitaires, aux cours, à l'éducation supérieure*. Les expressions tautologiques qui définissent l'écriture académique par le lieu de production sont nombreuses chez les étudiants et se trouvent aussi dans les réponses de quelques-uns des professeurs. Quelques participants vont jusqu'à définir l'écriture par rapport à son contexte d'élaboration sans apporter d'autre trait définitoire. On trouve le plus souvent *milieu (entourage, niveau) académique* sans que cet adjectif soit précisé. Quand l'écriture académique est associée au milieu du travail ou à l'activité professionnelle, c'est pour le cas de professeur-chercheur. 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 :

« C'est un type d'écriture qui répond à des exigences spécifiques des différentes disciplines d'étude... qui répond aussi à de différents genres du discours. C'est quelque chose de spécifique des institutions d'éducation supérieure, lié aux disciplines ». P3 LM.MP3

« L'écriture encadrée dans l'entourage académique qui demande une réflexion sur les sujets traités dans les cours universitaires ». P198 : 163 — 198:3 [Forme — Familia : Déf. Étudiants EA]

En contrepartie de cet accord qui semble unanime sur le lieu de ce type d'écriture, il y a des considérations à faire sur les auteurs et les genres. Lorsque certains participants considèrent que *tout ce qui est écrit pour et dans les situations d'enseignement et d'apprentissage des disciplines* est de l'écriture académique, d'autres placent les genres académiques seulement à un niveau avancé de la formation, ou les limitent à des écrits pour publication issus surtout des leurs travaux de recherche. Un nombre réduit de professeurs limite l'écriture académique des étudiants à l'activité intentionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture pour apprendre à l'intérieur des cours de différentes disciplines

dans la formation professionnelle, c'est-à-dire les démarches de littéracies universitaires.

« C'est la production des écrits, de tous les types de textes et des genres qui sont nécessaires à la vie universitaire comme des articles, des essais, des résumés, des comptes rendus, des descriptions qui vont du plus simple au plus élaboré comme peut être un mémoire de fin d'études ou une thèse de doctorat. L'écrit académique s'apprend dans l'éducation universitaire, cela s'apprend seulement dans une institution éducative ». P12 LE. MP3

« ... cela correspond aux articles issus de la recherche et des livres [...], les étudiants ne font pas de l'écriture académique » P 3 : P10 LE. MP3

Il semblerait qu'écriture académique et écriture universitaire soient des synonymes, cependant le paysage universitaire est trop vaste pour qu'une telle généralisation permette d'approfondir et de fixer les repères nécessaires à l'action didactique située de l'enseignement de cette écriture. Les sphères d'activité pourraient aider à établir ces repères.

CONTENUS

Les contenus n'apparaissent pas fréquemment dans les définitions apportées par les professeurs. On remarque néanmoins une présence de ce caractère définitoire dans le discours du groupe de professeurs de langues étrangères. Ces contenus des textes académiques sont mentionnés de manière très générale comme *connaissances professionnelles et scientifiques* dans une variété de genres et de sujets qui appartiennent clairement à des disciplines particulières. La qualité des contenus de l'écriture académique semble importante. Ils doivent *appartenir clairement à une discipline, être spécialisés, être présentés avec une argumentation solide et avoir des supports dans la réalité ou dans les théories exposées dans d'autres textes*. En plus, ils doivent *apporter quelque chose d'original, d'important et de pertinent*. Les fonctions de communication et de partage de ce que l'on écrit font que l'engagement vis-à-vis de ce qu'on écrit soit très important :

« ... c'est un ensemble d'aspects théoriques déjà proposé par d'autres auteurs, des réflexions sur le travail personnel associées à ces aspects théoriques d'une manière organisée, toujours avec un lecteur potentiel en vue... c'est quelque chose d'extrêmement laborieux ». P 9 : LE.MP3

Dans les réponses des étudiants, les contenus prennent aussi une place secondaire. Ce trait est présent dans les définitions des étudiants de la troisième et de la quatrième année, après d'autres traits définitoires et de manière générale. Ils sont associés à des *connaissances spécialisées, des thématiques des cours, des sujets d'intérêt dans la formation professionnelle*. On trouve aussi des *liens avec la recherche, la science et la connaissance scientifique*. Les contenus *doivent être conformes à des théories et tenir compte d'autres écrits* :

« *L'écriture académique est un type d'écriture axée principalement sur des sujets en relation avec des disciplines en étude* ». P216 : 181 — 216:3 [Contenu — Familia : Déf. Étudiants EA]

« *C'est le type d'écriture qui porte sur la connaissance scientifique et la recherche* » P97 : 62 — 97:3 [Contenu — Familia : Déf. Étudiants EA]

On remarque que c'est dans le cadre des contenus que l'on trouve, de manière plus concrète, des aspects contraignants de l'écriture académique, et cela surtout chez les professeurs.

En général, on trouve une grande coïncidence entre les réponses des participants et ce que dit la théorie. Il reste que les caractéristiques les plus particulières définissent les genres des discours écrits, et cela à l'intérieur des disciplines et des pratiques contextuelles. Par conséquent, ces caractéristiques ne font pas partie de la définition d'écriture académique.

FONCTIONS

Comme nous l'avons déjà signalé, les fonctions sont plus présentes dans les définitions des étudiants que dans celles des professeurs. On peut identifier trois fonctions attribuées à l'écriture académique chez les professeurs : *communication, production de connaissance et construction en tant que sujet*. Dans le cas des étudiants, aussi en ordre de fréquence descendant et sans tenir compte de mentions tautologiques qui parlent des fins ou des propos académiques, les fonctions identifiées sont *communication, apprentissage de l'écriture, évaluation, construction de connaissances, apprentissage des langues et cultures étrangères et construction en tant que sujet*.

La fonction la plus récurrente dans les deux groupes est la *communication*. Parmi les professeurs, elle est surtout mentionnée par les professeurs de langues étrangères. Le but de celui qui écrit serait de *transmettre ce qu'il fait dans son champ de travail*, appelé ici contexte académique ou universitaire. L'écriture serait le moyen de passage le plus adéquat pour parvenir à ce but :

« *L'écriture académique est un exercice qui fait partie de la vie de la communauté ou nous nous trouvons. C'est un instrument de communication et de diffusion des savoirs, des expériences, des processus qui requièrent d'être connus, qui ont besoin d'être visibles et connus maintenant et qui doivent rester accessibles aux générations futures. L'écriture reste, elle matérialise et aide à construire des champs de savoirs, des idées...* ». P12 LE.MP3

La fonction *production de connaissances* est la deuxième en nombre d'occurrences chez les professeurs, et surtout ceux de langue maternelle. Les étudiants, eux, parlent plutôt de *construction de connaissances*. Cette notion occupe la deuxième place en nombre d'occurrences :

« *Écrire permet l'élaboration des idées qui n'est pas possible autrement* ». P10 : LE.MP
« *C'est un exercice qui demande un haut effort cognitif, car il oblige à penser et à re penser ce qu'on sait et permet d'identifier ce qu'on ne sait pas... dans ce processus de confrontation on se retrouve face au besoin de construire... on finit par construire des connaissances* » ». P16 : P3 LE.MP3

D'une part, le processus d'écriture est perçu comme un travail d'atelier qui a pour but d'organiser les idées que l'on a ou les résultats de ses travaux afin de les matérialiser de manière ordonnée et cohérente. D'autre part, l'écriture à cause des exigences qu'elle impose à la pensée (l'organisation des idées, l'exploration des idées des autres, la clarté, la réflexion, entre autres), conduit à la construction des connaissances dans le sens de création. Les connaissances ne seraient pas, ou pas toujours, totalement maîtrisées avant l'écriture ; c'est dans l'écriture même qu'elles prendraient une forme aboutie.

La *construction en tant que sujet* est la troisième fonction qui apparaît chez les professeurs. Elle est la moins mentionnée chez les étudiants, même si elle est présente. Elle fait référence à la *construction de soi-même, de l'identité en tant que citoyen et en tant que sujet qui écrit* :

« Un exercice qui permet de se construire en tant qu'auteure [...] un outil avec un grand potentiel qui, bien employé, peut fournir aux gens des éléments pour se construire en tant que citoyens, pour participer d'une communauté, donne aussi cette possibilité » P10. LE.MP3

« Indispensable, je ne peux même pas imaginer un professeur qui n'écrive pas ». P146 : 111 — 146:3 [Fonction — Familia : Déf. Étudiants EA]

L'écriture, ici, est conçue en tant qu'instrument de pouvoir qui permet à l'individu de réfléchir pour prendre position, débattre, exercer sa citoyenneté et sa liberté. La formation professionnelle transforme les individus en experts dans des domaines de savoirs sociaux. L'écriture aiderait alors les étudiants à franchir le pas et à assumer leur identité professionnelle. Cette fonction met l'écriture au centre du rôle social de l'étudiant et du professeur. Pour les professeurs universitaires ou professeurs-chercheurs, l'écriture, à cause de ses fonctions de communication et de production de connaissance, leur permettrait d'exercer des compétences professionnelles attendues : adapter les discours trop spécialisés au niveau des étudiants et de leur formation, systématiser les connaissances provenant de sources éparses, faire des apports à la connaissance scientifique. Elle serait pour l'étudiant en même temps une condition pour l'apprentissage et un indicateur de transformation identitaire.

Trois fonctions n'ont été relevées que dans les réponses des étudiants. *Apprendre à écrire* est la troisième fonction en nombre d'occurrences pour ce groupe. Il y a chez eux une conscience de l'apprentissage de l'écriture comme composante de la formation, et ils s'attendent à faire des progrès au cours de leur programme d'études dans leur maîtrise de la langue écrite :

« C'est l'apprentissage de la construction de différents types de texte qui permet d'apprendre des règles d'écriture ». P93 : 58 — 93:3 [Fonction — Familia : Déf. Étudiants EA]

« C'est une écriture comme une autre, mais à caractère réflexif. Elle exige d'analyse autant au niveau sémantique que de la syntaxe, et des aspects formels, dans le but d'améliorer l'écriture » ». P194 : 159 — 194:3 [Fonction — Familia : Déf. Étudiants EA]

Il est étonnant de constater l'absence de cette notion dans les réponses des professeurs. Même s'ils considèrent que l'habileté progresse avec la pratique, l'idée d'écrire pour apprendre à écrire n'apparaît pas chez eux. Toutefois, le fait que cette notion provient des étudiants en apprentissage de langues est assez cohérent avec les exercices d'écriture en langue étrangère qui leur sont demandés, des exercices où l'apprentissage de la langue écrite est l'objectif central, les autres conditions de l'écriture n'étant souvent que des prétextes ou des simulations.

L'évaluation comme fonction des écrits académiques arrive aussi en troisième place avec la construction des connaissances. Les étudiants reconnaissent cette fonction de l'écriture dans les écrits qui leur sont demandés par leurs professeurs. Cependant, elle ne semble pas être la plus importante pour le plus grand nombre. Les professeurs, tout en mentionnant dans d'autres réponses que les étudiants écrivent seulement pour être évalués, ne sont pas beaucoup à reconnaître cette fonction de l'écriture dont ils se servent régulièrement :

« C'est l'écriture qui fait référence à la réalisation de textes demandés par les professeurs, que ce soit comme examens sur table ou comme des travaux écrits à rendre. Cela concerne aussi les écrits de préparation des exposés ». P197 : 162 – 197:3 [Fonction – Familia : Déf. Étudiants EA

« C'est l'écriture pour les professeurs, pour dire ce qu'ils veulent entendre des étudiants ». P76 : 41 – 76:3 [Fonction – Familia : Déf. Étudiants EA]

Apprendre la langue et la culture étrangères est une fonction qui semble appartenir naturellement à ce groupe d'étudiants en formation pour devenir des spécialistes en langues. Ils associent l'écriture académique aux contenus et aux objectifs de leur formation. Écrire c'est apprendre la langue, ce qu'elle nous apprend d'elle-même en tant que construction culturelle et ce qu'elle nous raconte d'autres voix et d'autres univers :

« L'écriture académique est un moyen pour apprendre à connaître ma langue maternelle et les autres langues que je suis en train d'apprendre. Elle me permet de découvrir de différentes possibilités de voir le monde et les cultures à travers de l'écrit ». P38 : 3 – 38:3 [Fonction – Familia : Déf. Étudiants EA]

« Écrire pour des propos qui contribuent à une meilleure connaissance de la culture des langues en apprentissage ». P222 : 187 – 222:3 [Fonction – Familia : Déf. Étudiants EA]

La différence en nombre de fonctions attribuées à l'écriture par les deux groupes de participants est particulièrement importante. Si l'on reconnaît que les fonctions des écrits sont en partie déterminées par le système d'activité où elles se génèrent, on a déjà un critère de classification des fonctions. Néanmoins, il faut aussi reconnaître que ces systèmes ne sont pas étanches et que, bien au contraire, ils s'entremêlent. En outre, ces fonctions sont aussi étroitement liées au sens que les sujets attribuent à leurs actions et à leurs finalités (Leontiev 1972 [1979] en Camps & Castelló, 2013), de ce fait les représentations des fonctions de l'écriture ont probablement l'incidence la plus forte sur les activités de production des écrits, car en plus de définir les conditions de réalisation et les caractéristiques du produit attendu, elles ont un effet sur la motivation pour la réalisation de la tâche d'écriture.

CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES

En parcourant les représentations d'écriture académique au sein d'une filière de formation d'enseignants de langues, nous avons l'intime conviction que la didactique de l'écriture ne peut se faire adéquatement qu'en tenant compte du contexte. Comment construire ensemble des apprentissages autour d'un objet social complexe sans des bases communément admises autour des questions capitales ?

L'existence même du terme *escritura académica*, l'intérêt qu'elle suscite comme sujet de recherche et son utilisation fréquente dans le contexte pédagogique universitaire font supposer un concept socialement partagé. Ce concept est utilisé couramment dans le contexte éducatif comme objet de référence, d'apprentissage, d'enseignement, d'évaluation. Mais, si l'étiquette reste la même, il n'est pas pour autant vrai que le concept est une entité entièrement construite et partagée. D'une part, les définitions étudiées s'avèrent partielles face au nombre de traits identifiés dans l'ensemble du corpus ; d'autre part, des disparités de représentations pour certains traits font que le terme correspond à des concepts différents.

On ne trouve pas, dans la littérature recensée, des définitions qui tiennent compte de la complexité du concept en y intégrant toutes les catégories identifiées dans les données. En revanche, on trouve de multiples références pour certains traits qui constituent l'intérêt des

études de l'écrit d'après différentes perspectives. En cela, les résultats de cette étude montrent des coïncidences avec la théorie, nous avons constaté des variations dans les définitions en fonction de la présence et de l'importance accordée aux différents traits définitoires. La représentation individuelle du concept est partielle ; les définitions apportées relèvent quelques aspects du concept tout en ignorant d'autres. Aucun des deux groupes n'arrive à une définition qui comprenne toutes les catégories identifiées.

Les données analysées permettent de faire émerger les écarts, plus ou moins grands, qui existent entre les représentations du groupe « étudiants » et du groupe « professeurs ». Les résultats sont très proches lorsqu'il s'agit d'aborder les notions descripteur, contraintes normatives, contexte-lieu et quelques-unes des fonctions (communication, construction de connaissances, construction d'identité). En revanche, la complexité de l'écriture, en même temps processus et produit, qui apparaît très nettement dans les définitions des professeurs, ne se retrouve pas chez les étudiants. Ces derniers accordent une grande importance aux fonctions et en distinguent plusieurs tandis que les professeurs mettent en avant les contraintes méthodologiques. En ce qui concerne la catégorie contexte-auteurs, on remarque trois positions dont la prise en compte est capitale pour le concept : écriture académique comme l'écrit tout au long de la vie universitaire, écriture académique considérée seulement à des niveaux avancés de la formation professionnelle et écriture académique équivalente de l'écrit scientifique pour publication, donc, écriture des experts chercheurs.

On retiendra trois aspects qui peuvent se révéler fondamentaux vis-à-vis de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture :

Premièrement, la complexité de l'écriture définie comme contraignante et imposée dénote une méconnaissance de l'écriture en tant que construction sociale qu'on appréhenderait comme un autre contenu de la formation. Cette représentation négative ne favoriserait pas une approche ouverte et la motivation nécessaire pour tenir à un apprentissage qui demande, certainement, une mobilisation cognitive consciente et maîtrisée.

Deuxièmement, la médiation didactique porte sur un objet d'apprentissage. Si cet objet n'est pas assez construit et partagé, il est peu probable que l'on puisse avancer sur des propositions pour mieux

l'enseigner et mieux l'apprendre. Une définition intégrale pourrait être utile aux pratiques de l'écrit, à condition qu'elle devienne un outil de travail qui, dans la réflexion et dans la pratique, aide à mobiliser et à partager les représentations sur l'écriture dans ses différents aspects.

Troisièmement, les fonctions prônées dans les études des écrits à l'université nous orientent actuellement vers un nombre de fonctions aussi limité qu'indiscutable : apprendre et devenir membre d'une culture disciplinaire. Mais, à l'intérieur des pratiques dans les cours, il est important de reconnaître, de préciser et de partager les fonctions qui donnent du sens à chaque activité d'écriture, à chaque texte pris individuellement.

Malgré la portée limitée des données retenues et le fait que les représentations de l'écriture académique ne peuvent pas se limiter à la définition du concept, cette étude nous éclaire déjà sur quelques aspects pour la poursuite de notre travail. L'étude des représentations se révèle utile pour découvrir certains aspects clés pour l'action didactique. Toutefois, on ne prétend pas établir une relation linéale entre représentations et apprentissage, cela imposerait d'interroger les représentations de manière plus directe, avec des observations des pratiques d'écriture, par exemple.

RÉFÉRENCES

- Bajtín, M. (1982 [1979]). El problema de los géneros discursivos. Dans M. Bajtín (Ed.). *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Madrid: Siglo XXI.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambrá, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I., & Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma. Dans A. Camps (Ed.). *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 195-207). Barcelona: Graó.
- Barthes, R. (2003 [1973]). *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Cambrá, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Éditions Didier.
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia universitaria*, 11(1), 17-36.
- Cárdenas R., R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala*, 14(22), 71-106.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. Recuperé de <http://www.red-u.net>
- Cassany, D. (1999). *Construir la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. Dans A. Camps & M. Milian (Eds.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castelló, M., & Iñesta, A. (2012). Texts as artifacts-in-activity : developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers. Dans M. Castelló & Ch. Donahue (Eds.). *University Writing : Selves and Texts in Academic Societies* (Studies in Writing, Vol. 24), (pp. 179 -200). Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1108/S1572-6304 (2012) 0000024014
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la lingüística sistémico funcional y en la lingüística textual. *Signos* 38(57), 31-48.
- Curry, M., & Lillis, T. (2003). Issues in academic writing in higher education. Dans C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. Lillis & J. Swann (Eds.). *Teaching academic writing* (pp. 1-18). Londres: Routledge.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit. *Forumlecture.ch*, 3, 1-17.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R-L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González, B., & Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la universidad sergio arboleda*. Bogotá: Fondo de publicaciones, Universidad Sergio Arboleda.
- Jodelet, D. (1989, 2e éd.:1994). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marinkovich, J., & Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 85-104.
- Marucco, M. (2005). Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 1-13. Récupéré du site de la Sociedad argentina de estudios comparados en educación <http://saece.org.ar/>

- Narvaja de Arnoux, E. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, E. (2010). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. Dans A.Vázquez, M. del C. Novo, I. Jakob & L. Pelliza (Eds.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto: Unirío Editora.
- Ortiz Casallas, E. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Núcleo*, 26, 127-150.
- Ortiz Casallas, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala*, 6(28), 17-41.
- Padilla, C. (2010). Argumentación académica en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados del área de humanidades: Experiencias de investigación-acción en curso. Dans A.Vázquez, M. del C. Novo, I. Jakob & L. Pelliza (Eds.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto: Unirío Editora.
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2009). El corpus académico y profesional del español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos. *Estudios Filológicos*, 44, 123-147.
- Pereira, C., & Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Signos*, 40(64), 405-430.
- Pérez Abril, M., & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Reguera, A. (2008). Escritura académica en la universidad: la producción de ensayos y el uso de funciones retóricas. Dans *Actas de las Jornadas Internacionales sobre Didáctica de las Lenguas* (pp. 614-620). Universidad Nacional del Comahue. Récupéré de <http://discurso.wordpress.com/category/publicaciones/actas/>
- Reguera, A. (2009). Práctica discursiva en la universidad: la producción de textos académicos de estudiantes avanzados de lenguas. Dans *Actas del XI Congreso de la SAL*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Récupéré de <http://discurso.wordpress.com/category/publicaciones/actas/>
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. Dans M. Castelló (Ed.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. España: Graó.
- Uribe-Álvarez, G., & Camargo M, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis*, 3(6), 317-341.
- Vázquez, A., Novo, M. del C., Pelliza, L., & Jakob, I. (2010). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.

SOBRE LA AUTORA

Omaira Vergara Luján

Profesora Asistente de la Universidad del Valle. Magíster en Lingüística y Español. Cursa actualmente doctorado en ciencias del lenguaje en el INALCO. Es miembro de los Equipos de Investigación en Lingüística Aplicada (EILA), Traducción y terminología (TRADUTERM) y Pluralité des Langues et des Identités: Didactique, Acquisition, Médiations (PLIDAM). Áreas de interés académico: enseñanza de lenguas extranjeras, alfabetización académica, evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, terminología, comunicación y gestión del conocimiento.

Correo electrónico: omaira.vergara@correounivalle.edu.co

Fecha de recepción: 28-04-14

Fecha de aceptación: 12-05-15