

L'écriture en FLE dans la formation universitaire: Reflexion sur les apports de l'analyse humaniste – dialogique

Natalia E. Aguilera Arias*
Universidad EAN

Recibido: 13-07-13 / Aceptado: 07-11-13

Resumen

Este estudio ofrece una mirada a la enseñanza/aprendizaje de la escritura en FLE en la educación superior colombiana desde una perspectiva humanista-dialógica. Se concentra en la manera particular en que los estudiantes universitarios de FLE de la Universidad EAN de Bogotá construyen, retoman, y/o modifican sus discursos con relación al discurso ajeno (el discurso del Otro) en el espacio de la interacción escrita. Se abordan también los principales problemas asociados a la escritura en la educación superior y se ofrecen nuevas perspectivas de análisis y de investigación en el campo de la escritura en FLE, hasta ahora inexploradas en el contexto universitario colombiano.

Palabras Clave: Escritura en la Universidad, Escritura en Francés Lengua Extranjera (FLE), perspectiva humanista – dialógica, análisis del discurso.

Résumé

Cette analyse s'inscrit dans une approche humaniste - dialogique de l'enseignement/apprentissage de l'écriture en FLE dans le contexte universitaire colombien. Elle s'intéresse à la façon particulière des apprenants universitaires de FLE de l'Université EAN de Bogotá de construire, reprendre ou modifier leurs discours ou ceux des autres, **le déjà-dit / déjà écrit**, voire de se mettre en rapport avec le discours d'Autrui dans l'espace de l'interaction écrite.

Le parcours suivi aborde les principaux problèmes associés au travail de l'écrit au sein de l'éducation supérieure et offre de nouvelles perspectives d'analyse et de recherche dans le domaine de l'écriture en FLE, jusqu'à présent inexploré dans le contexte universitaire colombien.

Mots Clés: Écriture à l'Université, Écriture en Français Langue Étrangère (FLE) à l'Université, approche humaniste - dialogique de l'écriture, analyse du discours.

* Master en enseignement des langues étrangères, Université de Nantes et Université Pédagogique Nationale de Colombie. Professeur universitaire de Français Langue Étrangère (FLE). Professeur Université EAN. Courriel électronique: natagilera@yahoo.es

Présentation

Les difficultés associées à l'écriture et observées chez les apprenants universitaires de FLE ne se doivent pas seulement à une insuffisante maîtrise de la langue, même si les difficultés linguistiques y sont manifestes.

Cette affirmation suggère que la maîtrise de la langue, n'est pas le seul aspect à travailler dans les cours de FLE aux universités en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Dans le sens le plus large, les enseignants de FLE à l'Université, nous sommes tous également responsables de garantir l'épanouissement intellectuel des apprenants par le biais de l'écriture et de revendiquer le pouvoir épistémique de celle-ci pour faciliter aux apprenants l'accès à la communauté académique, professionnelle et de recherche que la discipline du FLE puisse leur offrir.

Cela suggère également, que les textes produits aux universités, doivent aller au-delà des devoirs de reproductions des contenus pour se diriger vers la production des connaissances, non seulement pour les apprenants mais aussi pour les enseignants universitaires de FLE, qui devraient commencer à se servir de l'écriture à des fins académiques et de recherche ainsi que pour inspirer leurs apprenants dans la pratique de l'écrit dans cette langue étrangère.

L'écriture doit également être considérée comme un espace d'interaction **entredesêtres humains** qui partagent l'unicité de l'espèce et qui sont à la fois différents. Il s'agit d'un espace d'interaction où l'écriture ne se limiterait pas à utiliser les mots d'Autrui mais à (**essayer de**) rencontrer Autrui.

Cette recherche s'inscrit dans cette dernière perspective et vise à analyser l'une (parmi l'énorme variété) de différentes formes d'interaction humaine : l'interaction verbale à travers les discours

déjà existant, le déjà dit ou le déjà écrit, c'est-à-dire avec le discours d'Autrui.

Pour ce faire, nous présentons tout d'abord l'origine de notre recherche à partir de notre expérience dans l'enseignement du FLE à l'Université EAN de Bogotá. Deuxièmement, nous aborderons les principaux problèmes associés au travail de l'écrit à l'Université en langue maternelle et nous présenterons une courte réflexion transposée au champ disciplinaire du FLE.

Nous ferons ensuite une révision des principales théories qui supportent l'approche (que nous avons appelée) humaniste - dialogique de l'écriture pour aboutir à une réflexion sur les implications de celle-ci dans les programmes d'enseignement du FLE aux Universités.

Que faire avec ces écrits?

Les enseignants de FLE, aux Universités colombiennes, nous retrouvons fréquemment confrontés aux écrits des apprenants ayant des passages inextricables et difficiles à saisir, dont les difficultés ne pourraient pas seulement être expliquées par les biais des théories d'analyse de l'erreur linguistique ou par le biais des modèles métacognitifs d'apprentissage de l'écriture, parmi d'autres.

Les écrits produits par la plupart des élèves dans les programmes d'éducation supérieure en FLE dans le programme d'enseignement professionnel en langues modernes de l'Université EAN font souvent preuve d'avoir été recopiés directement des sources ou d'avoir été rédigés apparemment sans « le soin » que mérite toute production écrite et tout lecteur. Cela reflète ce que Delcambre et Reuter (2002) appellent le « *je m'enfoutisme* », posture qui renvoie à l'image de l'élève qui rédige un texte sans manifester aucune envie d'au moins « donner l'impression » que la tâche écrite demandée est prise au sérieux, ou d'avoir consacré quelques minutes à l'édition, révision, correction, etc.

Il s'agit des textes qui laissent chez le lecteur un «malaise» difficile à expliquer, et qui représentent pour les enseignants de FLE un défi et une matière inexplorée dans le champ didactique.

Que faire donc avec ces écrits? Comment les analyser? À la lumière de quelle approche? Quelles voies d'étude pour bénéficier l'apprentissage des apprenants? Puisque les recherches en écriture en contexte universitaire en Colombie se consacrent majoritairement à la langue maternelle et anglaise, et il n'existe, à notre connaissance, aucun travail consacré à l'étude de l'écriture en FLE à l'Université, nous croyons qu'il est temps d'entamer une réflexion approfondie sur les différentes problématiques de l'écriture dans cette langue étrangère.

Les principaux problèmes de l'écriture en FLE dans le contexte de l'éducation supérieure

Si l'écriture en langue maternelle en contexte universitaire pose des problèmes; dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, notamment dans le domaine du FLE, l'écriture à l'université se révèle comme une source insondable de questions et de problèmes qui à nos jours, reste inexplorée en Colombie.

Nous allons présenter quatre problématiques parmi celles qui ont été explorées par les chercheurs en langue maternelle, que nous transposerons à notre tour, à l'étude qui nous occupe, à savoir, l'étude de l'écriture en FLE en contexte universitaire dû au manque de travaux de recherche dans ce domaine.

Problème No 1 : Les préjugés à propos de la maîtrise de l'écrit

On croit souvent que les apprenants universitaires développeront des compétences pour l'écriture spontanément et de manière parallèle à

l'apprentissage des disciplines. Dans le cas particulier de l'enseignement du FLE à l'Université, on considère que l'apprentissage de la langue sera l'objet et le but de l'écriture (autrement dit, écrire bien serait maîtriser bien la langue étrangère).

Ce qui rend vraiment important l'étude de cette problématique, c'est le fait de saisir que la compréhension et la production des textes spécialisés (ou non) aux universités suppose des capacités *non atteignables spontanément*.

Problème No 2 : On ne sait pas comment s'y prendre

Carlino (2005) souligne quelques arguments que les enseignants et formateurs universitaires mentionnent pour justifier le manque d'intervention et de formation en écriture et en lecture (appelé aussi littératie) aux universités.

- *on n'y a jamais pensé* : Carlino (2005) soutient que l'écriture a la potentialité d'être une forme de structurer la pensée et que les étudiants universitaires ne s'en servent pas de manière épistémique, c'est-à-dire, ils n'utilisent pas l'écriture comme un outil cognitif qui permet d'organiser ce qui peut être dit sur un sujet spécifique.

- *on ne sait pas comment agir: cela veut dire qu'on laisse la responsabilité du travail de l'écrit «aux experts»*. Certes, «les experts» de l'écriture peuvent nous fournir des pistes de travail mais ils ne sont pas «des experts» dans toutes les disciplines. À cet égard, nous pourrions reprendre la question suggérée par Gottschalk et Hjortshoj (2004:7) (cité par Carlino 2005): *Qui pourrait s'occuper de l'écriture dans votre champ d'étude et dans votre matière si ce n'est pas vous?*

- *Les enseignants craignent le temps qu'ils doivent investir dans le travail de l'écrit: on ne peut pas nier que l'abordage de l'écrit demande du temps, non seulement en ce qui concerne le travail au niveau*

des textes et le travail individuel avec chaque apprenant, mais aussi au niveau des analyses qui permettent d'entamer de nouveaux travaux de recherche permettant aux enseignants de mieux saisir et comprendre la réalité de leur contexte en termes d'écriture. Il est clair que le travail de l'écrit dans l'université demande une posture d'engagement personnel et institutionnel sans précédents.

Problème No 3 : On ne connaît pas les besoins de nos étudiants dans l'enseignement supérieur (et si l'on en est au courant, on n'agit pas) : à cet égard Mangiante et Parpette (2001) affirment qu'une analyse des besoins devrait aboutir logiquement à l'élaboration et propositions d'actions plus adaptées au public et au contexte concerné. Comme nous l'avons signalé plus haut, il n'y a aucun travail de recherche portant sur l'analyse des besoins des apprenants universitaires de FLE en Colombie.

Problème No 4: le français dans les programmes des langues étrangères: contenu disciplinaire et langue d'enseignement / apprentissage:

Dans une discipline universitaire appelée «*Français Langue étrangère*» (généralement faisant partie des programmes de Licence en enseignement des langues étrangères et langues modernes, dans les universités colombiennes) la langue française constitue les savoirs (connaissances des faits, règles principes, etc.) et le savoir-faire visés dans la discipline (toute formation en FLE vise la maîtrise de cette langue et la mobilisation des savoirs pour accomplir des tâches dans des contextes variés).

Certes, on attend que l'enseignement/apprentissage du FLE et notamment l'enseignement/apprentissage de l'écrit dispensé aux universités, permette aux apprenants de développer trois types de compétences à savoir : *la compétence langagière, les compétences académiques et les compétences*

professionnelles. Définissons brièvement chacune des compétences:

Selon le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECR), la compétence langagière intègre une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique. Dans cette première phase d'acquisition de la compétence langagière, l'apprenant est confronté aux écrits dits d'apprentissage, qui selon Beudet (2012), ont pour but de «l'adapter au discours de sa discipline et de lui permettre de se l'approprier, dans un langage reflétant la pratique scientifique de sa communauté discursive».

À ce propos, l'écriture en FLE à l'université s'est appuyée malheureusement et de manière généralisée sur une approche normative et techniciste où, d'après Beudet (2012), la rédaction est vue comme le résultat de connaissances linguistiques et procédurales sur la grammaire, la syntaxe, les formules de lisibilité ou la structuration des textes. Certes, l'écriture à l'université en FLE ne franchit pas normalement l'étape normative et considère d'une part le développement des compétences non langagières comme un allant de soi avec l'acquisition de la langue.

Deuxièmement, la compétence académique fait référence aux implications cognitives qui sont à redécouvrir et à développer dans l'enseignement supérieur afin de garantir l'épanouissement intellectuel des apprenants par le biais de l'engagement des étudiants dans la rédaction des articles pour des publications institutionnelles ou interinstitutionnelles et pour assurer leur participation active dans des communautés discursives propres de leur discipline.

Dernièrement, il faut préciser qu'aucune réflexion sur l'écriture en FLE à l'université ne pourrait être faite sans tenir compte des contenus programmés et désignés par l'institution universitaire en

question. Cela renvoie à une conception anglo-saxonne de l'écrit en contexte universitaire appelé « **Writing in the disciplines** » (WID) selon laquelle les compétences à atteindre à l'issue de la formation universitaire rendent compte de textes à écrire dans la discipline, ce qui définit les compétences professionnelles à atteindre (à l'écrit) dans chaque formation.

L'approche humaniste –dialogique : une voie de recherche dans le domaine de l'écriture en FLE à l'Université

Le fait de débiter dans une recherche dont le thème n'avait pas été abordé auparavant constitue notre principale limitation dans cette recherche.

Figure No. 1. État de l'art sur la recherche en écriture universitaire en Colombie.

Université	Titre	Auteur	Résultat	Année
Universidad del Valle	<i>Representaciones sobre la escritura de textos académicos de estudiantes y profesores de la Universidad del Valle</i>	María Elena Ramirez Quintero	<ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants méconnaissent les caractéristiques des textes demandés. • Les professeurs n'orientent pas le processus d'écriture • Il n'y a pas de « feed-back » de la part des professeurs. 	2005
Universidad Tecnológica de Pereira	<i>Plusieurs études sur les compétences de nouveaux étudiants universitaires</i>	Mireya Cisneros Estupiñán	<ul style="list-style-type: none"> • La stratégie la plus utilisée à l'écrit est le recopiage. 	2005
Universidad Icesi (Cali)	<i>“Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi”</i>	Ligni Molano	<ul style="list-style-type: none"> • La pratique d'écriture privilégiée à l'université est l'examen. 	2007
Universidad de la Salle (Bogotá)	<i>“Las concepciones y las prácticas de lectura y de escritura en la labor de la educación superior”</i>	Roberto Medina Bejarano et Lilia Cañón	<ul style="list-style-type: none"> • Conception traditionnelle dans l'enseignement de l'écriture centrée sur l'aspect linguistique (orthographe, correction grammaticale, rédaction) 	2007
Universidad de Antioquia et Universidad de Medellín	<i>“Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín”</i>	José Ignacio Henao Salazar et Luis Carlos Toro Tamayo	<ul style="list-style-type: none"> • La compréhension et production des textes sont meilleures dans les cours où il y a un enseignement de la linguistique textuelle que dans les cours où l'on enseigne à partir des extraits non contextualisés et des textes incomplets. 	2008
Universidad Javeriana (COLCIENCIAS)	<i>“Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana”</i>	Gloria Rincón et Mauricio Pérez Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche qui permet d'identifier ce que les étudiants lisent et écrivent dans plusieurs universités colombiennes. • La lecture en langue étrangère (anglais) est incluse dans l'étude. • On a exploré la lecture en français dans différentes disciplines (p.137) 	2013

Source : Ortiz (2011).

Figure No. 2. Lecture en langue étrangère aux universités.

	Agriculture	Sciences	Sciences sociales	Éducation	Sciences humaines	Ingénierie	Santé	Services
anglais	83,33	73,55	50,94	61,82	57,48	66,56	69,31	40,91
espagnol	23,48	31,82	49,16	37,74	42,91	34,69	34,07	59,09
portugais	28,79	9,09	3,09	5,58	2,36	4,06	15,12	0
français	3,79	3,72	3,19	17,47	5,51	1,56	4,11	0
italien	0	1,65	1,31	4,11	3,15	2,97	1,76	0
allemand	0	1,24	0,84	2,64	0,79	1,88	0,59	0
autre langue	3,03	1,24	0,75	2,35	1,18	0,78	0,59	0

Il n'y a pas, à notre connaissance en Colombie, de recherches portant sur l'analyse du discours écrit des apprenants de FLE, ni de recherches sur l'application du dialogisme dans le domaine de l'écriture en langues étrangères.

Pour pouvoir faire face à ces difficultés, nous nous sommes outillés de la théorie Bakhtinienne sur le dialogisme et la création verbale préalablement à l'analyse des écrits. De même, plusieurs recherches sur l'enseignement /apprentissage de l'écriture dans l'enseignement supérieure en langue maternelle (espagnol) ont contribué à acheminer ce travail de recherche.

Parmi ces recherches, nous devrions mentionner l'état de l'art en écriture universitaire réalisé par Ortiz (2011). Cette étude nous a permis d'avoir un aperçu sur les recherches menées dans ce domaine en Colombie et nous a permis de constater que, dans le domaine du FLE, l'écriture ne semble pas attirer l'attention des chercheurs.

Les résultats présentés par Ortiz dans son état de l'art sur la recherche en écriture universitaire en Colombie se résument dans la figure No 1:

Le travail de Rincón et Pérez (2013), réalisé à partir d'un échantillon de 3719 étudiants de premier cycle (pregrado en Colombie) appartenant à 17

universités colombiennes,¹ nous a permis de connaître d'autres informations pertinentes pour notre recherche, à savoir²:

- a) L'écriture universitaire en FLE reste incontestablement un sujet inexploré en Colombie. La seule mention à cette langue étrangère se trouve sous la rubrique « **la lectura en inglés se toma las aulas universitarias** » (p. 136) et montre la supériorité de l'anglais vis-à-vis des autres langues par rapport à la lecture en langue étrangère dans les universités colombiennes. Les résultats de cette recherche sont présentés dans la figure No 2:

¹ Universidad de la Amazonía, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Cauca, Universidad Central del Valle, Universidad de Córdoba, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional et Universidad del Valle.

² Les conclusions de la recherche porte sur plusieurs aspects associés à la littérature aux universités colombiennes. Nous ne mentionons que quelques aspects qui nous semblent utiles aux objectifs de notre recherche. Pour en savoir plus, il est conseillé de consulter le site Internet de publication de l'étude: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewFile/7815/9414> consulté le 10 juillet 2013.

b) La recherche nous a permis de connaître le type et le nombre de textes lus et écrits aux universités colombiennes: Les pourcentages sont les suivants:

- 91,50 %: correspondant aux notes prises en classe
- 82,90%: correspondant aux résumés
- 78,03%: correspondant aux essais
- 71,69%: correspondant aux rapports
- 11, 81%: correspondant aux articles scientifiques

L'une des grandes découvertes de la recherche signale que ce que les étudiants lisent et écrivent le plus aux universités colombiennes sont *les notes de cours* (p.148).

- c) Les étudiants universitaires colombiens ne se servent pas des technologies de l'information (TIC) pour écrire, et leurs textes s'adressent rarement aux interlocuteurs externes, c'est-à-dire, ils ne s'adressent qu'au professeur et il n'y a que lui qui les lit (le professeur est « l'interlocuteur privilégié » des écrits universitaires aux universités colombiennes) (p.165).
- d) Les universités demandent l'écriture des textes qui ne sont pas lus, abordés ou travaillés dans les cours, par exemple, l'essai. (p.165).
- e) L'espagnol et l'anglais sont les langues privilégiées pour l'écriture et la lecture aux universités colombiennes.
- f) Il y a un très bas pourcentage de lecture d'articles scientifiques aux universités colombiennes (40, 45%). (p.167).
- g) L'écriture aux universités colombiennes est un instrument utilisé surtout pour évaluer les contenus abordés en classe. (p.169).

Pour toutes ces raisons, cette étude se présente comme une tentative et une volonté initiale pour comprendre et décrire le rapport à l'Autre et à ses discours établi dans l'écriture des apprenants universitaires. Évidemment ce travail est toujours en construction à partir des contributions des expériences des enseignants, des responsables de formation et des étudiants de FLE.

Notre analyse s'oriente vers une dimension fortement humaniste - dialogique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et notamment sur les implications de cette vision dans l'enseignement /apprentissage de l'écriture en FLE au niveau de l'éducation supérieure en Colombie.

Le dialogisme, hérité de Bakhtine, est un principe qui selon cet auteur, gouverne toute pratique humaine et qui ne se limite pas à la distribution des tours de parole dans une conversation. Pour Bakhtine le dialogisme renvoie à la pluralité des voix dans l'énoncé, au rapport incontournable aux autres discours et au rapport à la réponse anticipée de l'interlocuteur. Le caractère dialogique d'un texte permet aux voix qui interviennent de parler avec l'auteur, de s'interrompre, de s'interroger sans renoncer entièrement à elle mêmes.

Nous comprenons par «perspective humaniste» la reconnaissance de l'humanité commune et en même temps la reconnaissance de la diversité individuelle et culturelle inhérente à tout ce qui est humain -Morin (1999) ; aspect qui devrait être présent dans tout enseignement.

Selon Bakhtine, « être » signifie communiquer - *être pour Autrui* - de telle sorte que les actes les plus importants et constitutifs de la conscience de soi, se déterminent par le rapport à une autre conscience (à un «tu»), c'est à dire, chaque acte, chaque geste, chaque expression ou tâche ne peuvent pas se passer d'Autrui. Du fait qu'Autrui joue un rôle capital dans toute communication,

l'analyse des voix étranges (les voix de l'Autre) pourrait constituer une voie d'incursion à l'étude des relations établies avec lui, de la construction de soi-même et de la perception de l'Autre, matérialisées à travers et dans le discours.

À la lumière de cette approche nous avons réalisé une recherche à l'Université EAN de Bogotá, auprès de huit élèves de dernier semestre de français (correspondant au niveau cinq, selon l'ancien plan d'études du programme des langues modernes). Nous avons voulu explorer l'écriture en tant qu'espace d'interaction avec l'Autre.

L'objectif de la recherche est de savoir comment l'analyse dialogique rend compte du rapport établi à l'écrit par les apprenants universitaires de FLE de l'Université EAN avec le discours d'Autrui.

Pour mener à bien cette recherche nous nous sommes servis de l'analyse du discours. Selon Celce-Murcia (2000), cité par Lazaraton (2009), affirme que l'analyse du discours est un aspect fondamental dans le domaine de l'enseignement/apprentissage dans la mesure où elle permet à l'enseignant de comprendre comment le discours est structuré et utilisé par ses apprenants, alors il pourra améliorer ses pratiques d'enseignement et sera mieux équipé pour dispenser un enseignement plus « efficace », répondant mieux aux besoins et à la réalité de son contexte.

Le discours, dans le domaine de la linguistique appliquée, correspond à toute *donnée authentique*

produite spontanément au sein d'un groupe humain, ce qui veut dire que les données ne sont pas sollicitées aux participants dans un cadre expérimental. Dans cette perspective, le discours peut prendre la forme de tout type de donnée orale ou écrite produite dans le milieu naturel de la communauté étudiée.

Une étude sur l'analyse du discours ne cherche pas à ébaucher des généralisations applicables à toutes les situations et contextes possibles mais à fournir une description riche et détaillée de l'utilisation de la langue dans un scénario spécifique à un moment donné de l'histoire pour déceler les phénomènes que l'analyse permet de mettre en évidence. Comme le souligne Santander (2011) quand on se consacre à l'analyse du discours celui-ci doit être compris comme des symptômes non pas comme des miroirs reflétant de manière fidèle la réalité sociale étudiée, ni les pensées ni les intentions des gens. Les traces ou indices que nous avons identifiés dans les écrits des apprenants universitaires de FLE sont justement cela *des traces* ou des pistes que nous essayons d'interpréter et de comprendre.

Dans cette perspective, la délimitation méthodologique est présentée de manière succincte dans la figure No 2:

La période de collecte des documents a eu lieu de janvier à mai 2013. Tout au long de cette période, on a demandé aux étudiants concernés d'écrire six (6) textes pour répondre à six consignes différentes qui se résument dans la figure No. 3:

Figure No. 2 Population et échantillonnage selon Mongeau (2006).

	Population	Échantillon	Échantillonnage	Corpus
Définition générale	L'ensemble des sujets auquel on s'intéresse	La fraction de cette population avec laquelle on travaille	Le matériel qui sera observé	L'ensemble des unités (textes ou objets) auquel on s'intéresse.
Décision adoptée pour notre recherche	Les étudiants de dernière année de FLE de l'Université EAN de Bogotá.	Une classe de FLE de dernière année, soit cinquième semestre. (cette classe se compose de huit étudiants)	Les textes écrits tout au long du semestre par les huit étudiants de la classe de FLE choisie.	40 textes écrits par les huit étudiants de la classe.

Figure No. 3

Source	Consigne/ tâche demandée	Précisions
Visionnage d'un reportage sur l'entreprise bruxelloise «Guapa» consacrée à la petite restauration (des jus de fruit naturels, des sandwichs, des produits frais, sains et rapides). ¹	No. 1 : <i>Prenez des notes sur le reportage visionné et rendez compte de manière synthétique des informations principales présentées dans l'émission. Rédigez un texte d'une longueur maximale de 250 mots pour présenter les idées que vous avez comprises et les informations les plus importantes sur l'entreprise belge «GUAPA».</i>	Reportage dans lequel les entrepreneurs / propriétaires de la chaîne «Guapa» expliquent la clé de réussite de leur restaurant fondée sur la qualité et l'innovation de leurs produits et de leur concept de restauration «rapide et saine».
«La Demoiselle sauvage» (1974) de l'écrivain suisse Corinne Bille.	No. 2 : <i>Rédigez un texte argumentatif pour expliquer l'un des concepts suivants dans l'histoire de Corinne Bille « La Demoiselle sauvage » - L'amour impossible / Les périls de l'amour / La solitude / L'amour et l'oubli / La cruauté, la bonté, les bonheurs et les malheurs de l'amour. / La nature en tant qu'espace pour la construction littéraire/ Les particularités de la narration de Corine Bille.</i>	Histoire d'une jeune femme qui a beaucoup souffert (la violence physique et morale de son mari, une tentative de suicide, solitude, abandon, etc.) et qui se retrouve sauvée par un inconnu dont elle tombe amoureuse. Cet ouvrage présente aux lecteurs un drame dans lequel les personnages et leurs actions illustrent des valeurs « non traditionnelles » sur l'amour, la vie, la vie en couple et en famille, etc.
Livre de lecture facile «Photos de nuits» de Thierry GALLIER, CLE 2007.	No. 3 <i>Quelles sont les situations dans le monde qui ne vous plaisent pas ? Êtes-vous prêt à vous battre et à vous engager pour une cause. Laquelle ? Justifiez votre réponse (180 mots).</i>	l'histoire d'une jeune fille qui se bat pour la protection des côtes africaines, terriblement menacées par la pollution et l'exploitation d'un groupe d'entrepreneurs. Un jeune homme parisien essaie de la protéger mais ses efforts sont vains car la jeune africaine sera assassinée à Paris.
Énoncé faisant partie de l'évaluation diagnostique réalisée en janvier 2013.	No.4 <i>Pensez-vous comme les fondateurs de l'orchestre du West-Eastern Divan, le chef d'orchestre israélo - argentin Daniel Barenboim et l'écrivain américano - palestinien Edward Said que "la musique peut abattre les barrières? Exposez votre point de vue en un texte cohérent et appuyez vos idées par des exemples (180 mots)</i>	L'évaluation diagnostique est un test dont le but est de mesurer le niveau initial des élèves au début de chaque semestre
Méthode « Pour parler affaires », Éditions Maison des langues, 2011.	No. 5 <i>Vous travaillez pour la chaîne de télévision Europa qui propose des reportages culturels sur les pays européens. La chaîne décide de produire une série d'émissions sur les grandes entreprises des pays européens. La série est destinée à un public jeune : les informations présentées doivent être simples et claires. Votre équipe est responsable de l'émission sur les grandes entreprises françaises. Choisissez dans la liste une entreprise et présentez-la.</i>	L'étudiant choisit une entreprise, pour leur présentation, parmi 15 options proposées dans la méthode. Les options étaient : Air France- KLM, Alcatel-Lucent, AXA, BNP Paribas, Christian Dior, Danone, GDF Suez, Groupe Carrefour, L'Oréal, PSA Peugeot Citroën, Sanofi Aventis, SNCF, Total, Veolia Environnement et Vinci
Méthode « Pour parler affaires », Éditions Maison des langues, 2011.	No. 6 <i>Pour votre émission sur les entreprises françaises vous écrivez au / à la PDG de l'entreprise pour lui demander un rendez-vous dans le but de connaître plus sur l'entreprise. Attention : c'est une personne très occupée, vous devez lui donner envie de participer.</i>	Cet exercice de rédaction devait être rendu en même temps que la présentation de l'entreprise (décrite précédemment dans l'énoncé No 5)

Après cette brève introduction méthodologique, nous souhaiterons illustrer avec quelques exemples, les apports de l'approche humaniste dialogique pour l'analyse des écrits universitaires. Pour ce faire, nous allons décrire les aspects à tenir compte à la lumière de cette approche ainsi que les résultats obtenus à l'issue de cette expérience de recherche:

a) dans la perspective humaniste-dialogique, il y aurait dans l'écriture, deux moments à distinguer. Ces deux moments ne sont pas chronologiques et pourraient être abordés de manière concomitante: Premièrement, un moment appelé par Bakhtine (1982) le moment «*technique du texte*» qui transposé à notre domaine d'études, correspondrait au moment dans lequel l'enseignant de FLE effectuerait le travail de correction linguistique et textuelle qu'il/elle considérerait pertinent pour aider l'apprenant dans son processus évolutif de maîtrise de la langue étrangère. Ce moment a une importance capitale, mais il ne constitue pas pour autant le noyau de notre recherche ni de notre analyse.

Un deuxième moment correspondrait à encourager la dimension humaniste-dialogique des apprenants par le biais des écrits qu'ils rédigent, moment dans lequel l'apprenant devrait apprendre à se situer par rapport à l'Autre, dans l'espace de la compréhension humaine, c'est-à-dire de sujet à sujet. Morin (2007).

b. Le rapport avec le discours d'Autrui: Le discours d'Autrui est défini par Bakhtine (1982) comme tous les mots, dits ou écrits, qui n'appartiennent pas à soi-même³: On voit assez bien que pour

³ Llamo palabra (enunciado, obra verbal) ajena cualquier palabra de cualquier otra persona dicha o escrita en su lengua (o sea en mi lengua materna) o en cualquier otra lengua, es decir, la palabra ajena es cualquier palabra que no es mía. En este sentido toda palabra (enunciado, obras discursivas y literarias) que no sea la mía propia aparece como palabra ajena (p.365)

Bakhtine, notre parole est remplie des mots d'autrui et que nos énoncés sont caractérisés à des degrés variables par un emploi identique ou démarqué, retravaillé, modifié, reformulé ou parfois «recopié» des mots d'Autrui. L'expérience verbale de l'homme est un processus dans lequel cette relation avec le discours d'Autrui se reflète.

Bakhtine (1982) affirme que tout énoncé est une réponse à ce qui a été dit sur le même objet ou problème. Cette caractéristique a été identifiée par le nom de dialogisme inter discursif ou **ancrage en amont**, pour exprimer le fait que toute parole est habitée de voix et d'opinions au point qu'elle peut être appréhendée comme des reformulations de paroles antérieures.

De même, l'énoncé selon Bakhtine (1982) se construit depuis le début en fonction des possibles réactions ou des réponses d'Autrui dans un effort pour anticiper ses possibles objections et pour savoir s'il possède ou non des connaissances spécifiques propres du scénario communicatif culturel, pour connaître ses opinions ou convictions, ses préjugés, autrement, pour essayer de s'approcher de lui sans le connaître, c'est-à-dire un **ancrage en aval**.

c) le rapport avec le discours d'Autrui en amont: l'analyse des écrits des apprenants nous a permis d'identifier cinq formes d'interaction avec les discours d'Autrui en amont qui sont:

- **par fusion discursive**: attitude selon laquelle les apprenants universitaires de FLE participant à l'étude limitent l'écriture à la transcription ou recopiage des discours d'Autrui sans apparemment avoir aucune volonté de création. Pour illustrer ce rapport, nous allons fournir des exemples des écrits des apprenants suivis des documents qui semblent être «les documents source»:

Extrait, participant No. 3, consigne No. 2:

Extrait du texte écrit par l'apprenant	Source trouvée sur Internet sur la présentation du groupe :
Stéphanie Corinna Bille Elle est une écrivaine suisse, elle est née le 29 août de 1912 à Lausanne. Son vrai nom est Stéphanie, elle adopte le nom Corinna en hommage à Corin, village natal de sa mère.	« S. Corinna Bille, née le 29 août 1912 à Lausanne et décédée le 24 octobre 1979 à Sierre ¹ , est une écrivaine suisse. De son vrai nom Stéphanie, elle adopte le nom Corinna en hommage à Corin, village natal de sa mère).

Dans une autre forme de fusion discursive, on observe que l'apprenant rédige un texte toujours en fusionnant son discours à celui d'Autrui mais veille à laisser des traces de sa participation rédactionnelle dans des phrases sporadiques, normalement introductrices au discours d'Autrui, servant à lier les extraits du discours de l'Autre choisis à dessein.

Le texte rédigé semble être une liste à puces ou numérotée, malgré les nombreuses interventions de l'apprenant (mises en relief en gras):

Extrait participant No 2, consigne No 5:

Je vais parler sur la Entreprise Carrefour, cette société a été fondée par les frères Fournier et Defforey en 1959.

Ici vous pouvez observer les différentes dates dans la quel cette société a ouvert les principaux magasins in tout le monde.

Par exemple, le premier supermarché a été ouvert en 1960, au cours des années Carrefour avait ouvert plus magasins. La dernière année dans notre pays cette entreprise a ouvert le nouveau hypermarché qui s'appelle Titan Plaza, le Jeudi 26 Juillet à Bogota.

CARACTERISTIQUES

Ensuite je vais expliquer la fiche technique de cette entreprise.

Carrefour appartient à secteur Secondaire

L'activité de cette entreprise est Grande Distribution

Carrefour a hyper et supermarché et aussi magasins

Sa forme juridique par actions simplifiée

Chiffre d'affaires 112.245 Euros

Maintenant Carrefour a plus de 400.000 employés.

L'enseignement/apprentissage de l'écriture en FLE à l'université serait donc le scénario pour mener des réflexions à propos de la passivité de l'auteur se limitant à faire un montage des points de vue des autres, renonçant ainsi au point de vue propre. Les apprenants universitaires de FLE croient souvent que l'acte d'écrire se réduit à la transcription ou recopiage du discours d'Autrui, même dans les écrits où ils sont censés produire des textes d'opinion.

-par association thématique: rapport qui considère que tout ce qui a été déjà dit ou écrit sur un thème spécifique, est valide pour réaliser la tâche écrite demandée, même si ces discours ne répondent pas à la consigne.

Par exemple, dans l'extrait du participant No 3, consigne No 2, l'apprenant a inclus des thèmes tels que: des renseignements biographiques de l'écrivain suisse (naissance, situation familiale, état civil, parmi d'autres) des renseignements à propos sa production littéraire et même des critiques réalisées à propos de l'auteur. Dans ce cas, l'apprenant a réalisé l'association thématique autour du thème «Corinne Bille».

Stéphanie Corinna Bille

Elle est une écrivaine suisse, elle est née le 29 août de 1912 à Lausanne. Son vrai nom est Stéphanie, elle adopte le nom Corinna en hommage à Corin, village natal de sa mère. (Des renseignements biographiques de l'écrivain suisse)

Entre ses plus reconnaître travaux se trouvent

les nouvelles et les poèmes, elle est considérée une de les plus importantes écrivaines franco-suisse du dernier siècle. **(Des renseignements à propos sa production littéraire)**

Son style a commencé à se former inspiré par sa façon de vie rurale, et par sa formation catholique stricte qu'elle a reçue de son père; beaucoup de ses œuvres sont produites de la fiction, mais outre de ses œuvres sont autobiographiques.

Stéphanie s'est mariée avec Maurice Chappaz qui a été indubitablement un de ses meilleurs précurseurs. **(Des renseignements biographiques de l'écrivain suisse)**

Beaucoup de ses critiques affirment que quelques de ses œuvres fait référence à sa vie matrimoniale et aussi à ses trois enfants. **(Commentaires des critiques littéraires)**

Tout d'abord, si l'on se situe dans ce que nous avons appelé « le moment technique du texte », le problème de la cohérence globale pourrait relever que dans le contexte de l'éducation supérieure, on accorde probablement une correction qui se concentre surtout au niveau de la phrase et non pas au niveau de la totalité du texte. Ce travail mérite un traitement approfondi pour que les élèves apprennent progressivement à répondre et se consacrer sur la consigne et à gérer la progression de l'information d'une phrase à l'autre et d'un paragraphe à l'autre. Dans une perspective humaniste - dialogique le caractère linéaire (dit aussi logique) des voix présentées dans le discours ne serait pas aussi important que le fait d'établir des relations entre la pluralité des voix et de les confronter malgré leur hétérogénéité. Il s'agit de commencer à établir des relations de sens entre les différents énoncés du discours et à établir des relations dialogiques, c'est-à-dire, les confronter, présenter des voix contradictoires, les comparer, discuter avec les différents énoncés, etc. et non pas se limiter à mentionner les informations de manière dissociée.

- **Par acceptation du discours « incontestable » d'Autrui** : rapport établi principalement dans des situations où des relations de pouvoir sont en jeu (des examens ou des évaluations en classe). Cette attitude exige une prise de conscience pour comprendre que le pouvoir de l'écriture à l'université, ne repose pas sur le fait d'être toujours en accord avec tout ce qui représente le pouvoir : la consigne institutionnelle, la consigne de l'examen, les affirmations du professeur, etc., mais sur la possibilité de construire une voix propre.

Les exemples présentés ci-dessous, par rapport à la consigne No. 4 témoignent du phénomène d'acceptation thématique et de reprise « littérale » de la consigne (mis en relief en gras): Rappelons que la consigne No. 4 fait partie d'un exercice évaluatif de production écrite:

Participant No. 2:

*«Je pense que la musique est un instrumente très important **per abattre les barrières** (...)*»

Participant No. 6:

*« Si il y a une phrase très cohérent c'est « la **musique peut abattre les barrières** »
« Si il y a une madame avec son enfant, elle jouera pour exemple musique de Mozart pour motiver le garçon. C'est un exemple ou **le musique abattres les barrières** »*

Participant No. 8:

*«Pour finir, la musique nous aide à nous exprimer et nous aide à oublier tout nos situations et nos problèmes, c'est une bonne compagne quand nous étions seuls. Pour tout ça je crois que **la musique peut abattre les barrières**, n'importe pas laquelle».*

L'approche dialogique invite à réfléchir sur les possibilités de l'écriture non pas comme réponse

mécanique à un autre énoncé (par exemple à la consigne), mais comme un espace pour se sentir libre et être capable de s'opposer, contredire, contester l'Autre, que ce soit dans le cadre d'un examen, d'un exercice de classe ou d'un devoir.

-Par quasi distanciation avec le discours d'Autrui: ce rapport renvoie à l'intention (toujours floue) des apprenants de créer leur propre discours. Pourtant, la distanciation dans leurs écrits se limite aux interventions réalisées dans le plan linguistique ou textuel, par le biais de phrases ou des expressions propres mêlées aux discours de l'Autre. La distanciation dans la perspective dialogique exige la réponse aux énoncés d'Autrui, non pas leur mention ou reformulation. Voyons l'exemple de l'extrait du participant No. 8, sur la consigne No. 5

« Salut mes amis aujourd'hui je vous salue de la belle ville de Paris, nous sommes ici pour visiter et parler de l'entreprise Veolia Environnement, mais vous vous demandez Qu'est- ce que c'est ?

Bien, nous allons voir

Veolia Environnement est une multinationale française leader mondial des services collectifs, l'entreprise offre les services de gestion du cycle de l'eau, gestion et valorisation des déchets, gestion de l'énergie et le transport de personnes, elle a été créée en 1853, elle est établie dans 77 pays.

Elle emploie deux cents quatre-vingt-onze mille salariés, son chiffre d'affaires c'est de quarante-neuf cent quarante-deux

Bien mes amis ce site a été assez intéressante, mais c'est tout pour aujourd'hui, si vous voulez plus d'information, vous pouvez visiter le site Web www.veolia.com

Au revoir et jusqu'à la prochaine fois »

- À travers les stéréotypes, les clichés ou les idées communes : Certains apprenants en FLE à l'Université établissent et gardent un rapport avec les discours des Autres à travers le discours

stéréotypé dont l'origine se situe souvent dans les lieux communs d'interaction au sein d'une communauté. Ces apprenants écrivent en déployant une série de stéréotypes, des clichés ou des idées reçues de leur milieu socioculturel (ou de leur sous-culture) et les présentent dans leurs écrits de manière dissociée, voire embrouillée. À cet égard, citons quelques exemples:

Extrait participant No 1, consigne No 4

«Je n'ai besoin pas voyager pour connaître autres cultures pois moyen de la musique je connaît les principaux caractéristiques d'un pays»

Pour cet apprenant, la musique est déjà un produit stable et transparent qui reflète fidèlement une culture spécifique qui témoigne avoir une vision culturaliste différentialiste de l'Autre. Cela fait référence à la culture comme une sorte de «checklist», de détails à respecter face à la culture étrangère ou des manifestations solides des produits culturels (encadrés dans des conceptions telles que "la musique française est comme ça, la littérature russe est comme ça, etc.). Comme le souligne Dervin (2009) enseigner et apprendre la culture pose des nombreux problèmes, surtout quand : L'apprenant, qui, nourris de faits culturels et d'items sur l'autre, se retrouve souvent en situation d'échec ou de surprise face à des individus qui ne correspondent pas à ce qu'on leur a proposé, pré-dit". (p.168)

Un autre exemple de ce rapport se présente dans l'extrait du participant No. 4, sur la consigne No. 3 :

«Je voudrais également travailler avec les enfants qui ne veulent pas étudier, c'est la raison pour laquelle il y a des voleurs dans la rue».

En Colombie on affirme souvent (surtout dans les milieux populaires) que les enfants n'ayant pas l'opportunité d'être scolarisés deviennent des voleurs ou des toxicomanes, pourtant l'explication

sur l'origine du vol dans nos sociétés s'éloigne de plus en plus du problème de la scolarisation. D'une part, à cause de la politique de couverture éducative menée par le Gouvernement colombien depuis plusieurs années. D'autre part, dans la société colombienne les affaires de corruption les plus graves ont été conçus et exécutés par des cadres, des chefs d'entreprise et des politiciens, dont le niveau de scolarisation était bien au-dessus du niveau moyen des colombiens.

Dans un autre extrait du participant No. 2, par rapport à la consigne No. 3 on observe:

«pour moi une situation très important est l'illettrisme qui exist un different parts dans le monde, spécialement un petit pays».

L'apprenant semble avoir une conception de l'illettrisme associée à la taille des pays, c'est qui est d'ailleurs assez réductionniste de la réalité. L'illettrisme est une réalité à visages multiples qui n'ont rien à voir avec la taille des pays.

Cette analyse a permis de constater que les apprenants de FLE dans leurs écrits continuent à transmettre, perpétuer et à reproduire des stéréotypes. Cette recherche suggère à l'enseignant de proposer des voies d'intervention et des actions pour que la pratique de l'écriture en FLE soit un lieu de réflexion sur les visions stéréotypées, figes et stables de la culture et pour mener l'étudiant progressivement à s'en détacher dans leurs écrits et à faire preuve d'une attitude de compréhension des cultures.

d) L'approche humaniste-dialogique nous a également permis de réfléchir sur le rapport établi à l'écrit avec le discours d'Autrui en aval. Selon Bakhtine tout énoncé est à la fois une réponse aux énoncés du passé et un maillon de la chaîne des énoncés qui vont suivre.

L'énoncé se dirige toujours vers des destinataires. Il est important de préciser que dans cette recherche,

nous ne nous occupons pas de l'écriture pour soi : des écrits autobiographiques ou des journaux intimes, car dans le contexte de l'éducation supérieure on encourage l'écriture pour l'Autre. Dans le contexte spécifique de l'université EAN, l'écriture en FLE s'adresse toujours à un Autre, qui bien pourrait être un client, un fournisseur, un public cible, un entrepreneur, etc.

Bakhtine (1997) affirme également que toute production verbale ne peut pas être isolée ou réduite à la conscience du locuteur⁴: Pouvoir anticiper les réactions de l'Autre à l'écrit, exige une prise de conscience sur quelques aspects, que Bakhtine (1997) appelle le contexte extra verbal de l'énoncé, composé à la fois des aspects suivants:

- Supposer une valorisation partagée et connaissances communes sur les situations:

Cette notion renvoie à la généralisation des valeurs, des pratiques ou des significations personnelles ou de la propre culture. Dans les discours des apprenants on constate une tendance à la généralisation des valeurs, *pratiques et/ou croyances personnelles*. Exemple:

Extrait participant No. 6, consigne No. 3:

«Il y a autre exemple qu'est très bonne pour cette exercice, c'est le program du gouvernement du Lula da Silva dans Brasil, si nous cherchons dans l'internet, nous trouverons beaucoup de programmée qui il a fait dans Brasil, et que naturalment ont changé la vie et les différences dans tout les personnes».

Dans ce cas, l'apprenant généralise sa valorisation dans la mesure où il/elle considère que sur Internet il n'y aurait aucune source prête à contester ses affirmations à propos du sujet abordé.

⁴ La palabra es un evento social, no está centrada en si misma como cierta magnitud lingüística abstracta, tampoco puede ser psicológicamente deducida de la conciencia del hablante, subjetiva y aislada (p.123).

Dans un autre extrait analysé, on peut observer une généralisation des postures personnelles, issues des expériences vécues ou observées: Extrait participant No 5, consigne No 4

«Les gens tient ses sentiments avec la musique par exemple quand la femme est triste pour un homme ça femme va écouter musique triste».

On constate une relation causale et générale établie entre différents faits : d'abord, il semble que ce sont les hommes le motif principal du chagrin des femmes. Ensuite, les femmes vont écouter (« toujours ») de la musique triste.

-*Supposition d'un horizon spatial partagé par tous les locuteurs* : rapport qui renvoie à la supposition des connaissances communes sur les lieux de la réalité immédiate de l'apprenant, à savoir les cours, l'université, le lieu de travail, les lieux emblématiques de la propre culture, parmi d'autres. Dans cette perspective, les étudiants mettent l'accent sur la singularité et l'importance de tout ce qui est personnel, supposé connu de tous les lecteurs:

Extrait participant No. 7, consigne No. 6:

*«Bonjour M. Henri de Castries
Je me permets de vous demander si est possible de faire une présentation de la société Axa Assistance. Cette présentation est un projet de l'université où j'étudie».*

Extrait participant No. 2, consigne No. 6:

«Par la présente, Je m'adresse à vous dans le but de demander son autorisation pour faire une petite présentation de votre société Carrefour dans ma classe de Français V».

Apparemment, les apprenants croient que tous les lecteurs savent à propos de la classe de français de l'élève ou de l'université où il/elle étudie. Cela

expliquerait en partie, que les apprenants ne fournissent aucun renseignement complémentaire à cet égard.

Un autre exemple se présente à travers la supposition des lieux « emblématiques » de la propre culture: la presse, le pays, la ville: Extrait participant No. 4, consigne No. 6:

*«Cher Monsieur Agon,
Je m'appelle XXX. Je suis rédactrice de la presse colombienne à Bogota».*

Dans cet extrait, l'apprenant considère que le lecteur connaît les lieux emblématiques de la propre culture et que la mention « la presse colombienne » est un référent universelle pour réussir ses objectifs communicatifs.

En guise de conclusion

Cette étude pourrait permettre aux professeurs de FLE de prendre conscience de l'importance de l'écriture dans cette langue étrangère dans l'enseignement supérieur et de passer d'une vision réductionniste et limitée de l'écrit, associée uniquement à la production des textes pour l'apprentissage de la langue (des exercices structuraux, des rédactions pour témoigner la maîtrise d'un temps verbal ou d'une structure linguistique spécifique) à une vision où l'Autre joue un rôle décisif.

Se positionner par rapport à l'Autre à l'écrit, exige tout d'abord la prise de conscience de l'existence d'un (ou plusieurs) interlocuteurs Pour cela, chaque exercice de rédaction ayant lieu dans les cours de FLE à l'Université, ne serait pas seulement l'occasion d'apprendre la langue, mais de témoigner progressivement une volonté d'accorder à l'Autre un rôle actif, de le reconnaître capable de donner du sens à ce qui est écrit, capable d'y répondre, d'être en accord ou de réagir dans l'interaction écrite. Ce serait également l'espace

pour accorder à l'apprenant un rôle actif et pour l'amener graduellement à devenir «auteur».

Deuxièmement, cette recherche préconise l'analyse du discours écrit des apprenants universitaires de FLE comme un outil indispensable pour pouvoir, tout d'abord, comprendre le rapport des apprenants avec l'Autre (et ses discours) et pour envisager des voies d'intervention didactique visant à la rédaction dialogique, inclusive et respectueuse envers l'Autre, quelque soit sa culture. Ensuite, l'analyse du discours permettrait aux enseignants d'exemplifier à partir des données authentiques le rapport établi avec Autrui et de s'en servir dans leur cours pour proposer des séances d'apprentissage plus significatives.

Troisièmement, cette recherche fournit des pistes de recherche dans le domaine de l'écriture en FLE à l'Université qui peuvent porter sur le type des tâches écrites demandées aux universités colombiennes, le problème de fusion avec les discours de l'Autre, les manifestations d'association thématique, les relations de pouvoir sous-jacentes dans les écrits universitaires, la manifestation des valeurs et des visions stéréotypées de la propre culture et de la culture étrangère à l'écrit, l'anticipation à la réplique d'Autrui, dans une perspective dialogique pour n'en nommer que quelques-unes.

Le travail de l'écriture en FLE dans l'éducation supérieure demande une intervention radicale. Selon Carlino (2003), la littératie (lecture et écriture) occupe également tout l'intérêt aux universités américaines et canadiennes où des programmes tels que la proposition des matières d'écriture intensive, des cours d'écriture tout au long de la carrière (non seulement lors des premiers semestres), la création de groupes de tuteurs spécialisés (où les étudiants peuvent adresser leurs brouillons de textes afin de recevoir des corrections et des conseils pour mieux écrire)

et la proposition de la participation estudiantine (appelés «les copains d'écriture») a permis de repenser et d'aborder un sujet tellement important pour la communauté académique. Il s'avère également nécessaire la mise en œuvre des stratégies visant d'abord, à donner aux apprentis plus de chances de pratique de l'écriture en FLE.

C'est aux Universités et aux programmes de formation de proposer des espaces permettant aux apprenants universitaires de FLE de se servir de l'écriture en langue étrangère pour la publication des articles dans des magazines ou des publications universitaires dans le but d'utiliser l'écriture en langue étrangère à des fins plus académiques que de reproduction des savoirs.

Or, toute intervention et tout effort dans l'enseignement /apprentissage de l'écriture en FLE ne devra pas seulement s'occuper des aspects « techniques » de l'écrit : la langue, (la grammaire) la typologie textuelle, les règles pour la correcte citation des sources, les techniques de cohésion et cohérence, etc., des aspects qui ont évidemment une importance capital.

Les actions visant à améliorer l'enseignement / apprentissage de l'écriture en FLE devraient être exercées dans le cadre de l'Altérité, du rapport établi par l'apprenant avec l'Autre (et ses discours) et tenir compte des aspects que nous avons présentés dans cette recherche, puisque toute action communicative réalisée sans l'Autre reste stérile.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1981). *Le principe dialogique. Suivi des écrits du cercle de Bakhtine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bakhtine, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno.
- Bakhtine, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Madrid: Anthropos.

- Bakhtine, M. (2003). Problemas de la poética de Dostoievski. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beaudet, C. et Rey, V. (2012). *De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel: comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle?* Belo Horizonte, 16 (30), p. 169-193.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lazaraton, A. « Discourse Analysis » in - Heigham, J. & Croker, R. (2009). *Qualitative Research in Applied Linguistics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Margiante, J. & Parpette C. (2001). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presse Universitaire.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine Le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- Todorov, T. (1981). *Claves para la obra de Mijael Bachtin*. Eco (234). Bogotá: Buchholz.

Sites web

- Abril, M. et Rincón, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana? Colciencias, Universidad Javeriana. Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/wp-content/uploads/2013/05/LibroParaQue.pdf>
- Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Educere, Investigación 20 (6). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria. Estado del arte. Ikala 16 (28). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewFile/7815/9414>
- Reuter, Y. et Delcambre, I. (2002). Images du scripteur et rapport à l'écriture. Récupéré de http://www.pratiques-cresef.com/p113_de1.pdf
- Santander, P. (2011) ¿Porqué y cómo hacer análisis del discurso? Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/41/santander.html.