



HAL
open science

La dissertation générale. Un objet d'enseignement pertinent pour les apprenants ERASMUS ?

Julie Rançon, Laurie Dekhissi

► To cite this version:

Julie Rançon, Laurie Dekhissi. La dissertation générale. Un objet d'enseignement pertinent pour les apprenants ERASMUS ?. *Le Langage et l'Homme*, 2017, Enseigner le français et en français aux étudiants Erasmus, 521, pp.109-130. hal-01570702

HAL Id: hal-01570702

<https://hal.science/hal-01570702>

Submitted on 2 Aug 2017

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

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

La dissertation générale. Un objet d'enseignement pertinent pour les apprenants ERASMUS ?

Julie RANCON

Laurie DEKHISSI

Université de Poitiers

Introduction

Accueillir des publics étrangers dans les universités françaises est un enjeu majeur de la politique de coopération éducative internationale. Les programmes Erasmus et Erasmus Mundus ont pour but de promouvoir l'Union européenne comme espace d'excellence académique à l'échelle mondiale, de contribuer au développement durable de l'enseignement supérieur des pays tiers et d'offrir aux étudiants les meilleures perspectives de carrière¹. Il y est également question de renforcer la compréhension interculturelle. Cette louable intention d'ouverture vers la culture d'autrui permet surtout de constater que les acquis des étudiants de tous pays ne sont pas les mêmes.

Le public Erasmus (et Erasmus Mundus dans notre contexte) pose alors la question de son accompagnement tant linguistique que méthodologique (Cavalla 2007). Les étudiants, intégrés dans un cursus où l'objet d'enseignement n'est pas soumis aux mêmes règles que dans leurs pays d'origine, ne sont pas forcément armés pour répondre aux exigences francophones (Meunier 2012). Ils suivent des cours disciplinaires qui impliquent des évaluations prenant différentes formes comme des dossiers, analyses, commentaires, etc.

La dissertation n'y échappe pas. Elle fait partie des écrits universitaires considérés comme incontournable dans l'enseignement supérieur français. Qu'elle soit littéraire ou juridique, la dissertation est un objet dont les étudiants doivent maîtriser les codes. Mais qu'en est-il plus précisément de la dissertation générale ? Nous nous sommes posées la question de la pertinence d'un tel objet d'enseignement dans le cursus de ces publics « nomades »

(Anquetil 2011), publics qui doivent être opérationnels immédiatement dans une discipline donnée.

1. La dissertation générale : un objet d'enseignement comme les autres ?

D'une part, la dissertation est un exercice qui consiste en la discussion argumentée d'un sujet donné. Elle est également considérée, dans une acception plus ancienne, comme un discours ou écrit où sont développés, de façon ordonnée, des arguments sur un sujet, un thème ou une question scientifique². On peut remarquer que cette dernière définition, dite désuète, reste actuelle chez les évaluateurs universitaires. L'existence d'une organisation justifiée semble un critère impérieux d'évaluation, quelle que soit la discipline.

D'autre part, *Le Petit Robert* propose une définition qui apparaît au premier abord comme précise mais qui, à sa lecture, dévoile quelques approximations sémantiques. La dissertation y est considérée comme « 1) le développement, le plus souvent écrit, portant sur un point de doctrine, sur une question savante [ou] 2) comme un discours, essai, étude, mémoire, traité – exercice écrit que doivent rédiger les élèves des grandes classes des lycées et ceux des facultés de lettres sur des sujets littéraires, philosophiques, historiques » (1991 : 555). A vouloir en préciser les contextes d'existence, la notion de dissertation en perd son essence-même. Est-ce un discours, un essai, un mémoire, une étude comme le prétend le dictionnaire ? La synonymie présentée par le marqueur « comme » ne permet plus de la distinguer d'autres écrits et de fait, la notion en perd ses caractéristiques sémantiques propres. Nous ne retiendrons pas non plus l'exemple encyclopédique incomplet sur les élèves des lycées et de lettres, qui fait abstraction de toutes les autres situations dans laquelle la dissertation prend corps.

Cette profusion/confusion terminologique rend l'objet « dissertation » sémantiquement instable. Pourtant, nous savons que sa structure appelle des règles très précises dont on ne peut déroger : plan en 3 parties, présentation ordonnée de l'introduction, organisation des idées dans le développement, précis conclusif normé, etc. La dissertation, qu'elle soit littéraire, juridique ou simplement générale, obéit à des contraintes et ce, autant dans la forme que dans le fond (la présence du présent atemporel, l'effacement du pronom personnel, etc. (Moirand 1990 ; Reuter 1998)).

La dissertation fait figure d'exercice intellectuel global mettant à l'épreuve les capacités de réflexion, d'expression et d'argumentation et ce, sur la base de connaissances et compétences linguistiques solides chez le locuteur natif (Groisard 2017). Qu'en est-il alors pour l'apprenant étranger soumis à cette forme scripturale délicate ? Toute la problématique revient au fait que la dissertation est déjà considérée pour les natifs comme l'un des exercices écrits les plus difficiles (Delcambre & Donahue 2011 ; Delcambre et Lahanier-Reuter 2010). Comment pouvons-nous alors imposer à des étudiants étrangers cet exercice sachant qu'ils ne restent qu'un semestre ? Une année ? La réponse est institutionnellement simple : ils seront tôt ou tard en contact avec la dissertation ou une de ses configurations détournées (Delcambre 2007). Et nous ne devons pas les mettre en échec lors de leur séjour en France. Les écrits universitaires francophones ont pour point commun des règles inhérentes à la dissertation et son raisonnement « à la française ».

En somme, la difficulté terminologique de cette notion ne provient pas d'elle-même mais des formes, configurations, appellations qu'elle recouvre. À l'orée des écrits universitaires français, la dissertation et plus précisément la dissertation générale est un exercice qui envisage des transpositions vers d'autres disciplines. D'un enjeu institutionnel, la dissertation générale permet le dialogue des disciplines avec pour point commun la langue française et son maniement. Elle offre ainsi la possibilité d'être enseignée à tous les étudiants Erasmus et Erasmus Mundus dans un même cours. Véritable enjeu pédagogique, cet écrit universitaire offre aussi aux étudiants la possibilité d'acquérir des automatismes linguistiques et méthodologiques transposables dans leur discipline scientifique. Enfin, d'un enjeu culturel et même interculturel, la dissertation générale permet l'expression de réflexions balayant les frontières.

2. De la pertinence de la dissertation générale pour le public Erasmus et Erasmus Mundus

2.1. Les écrits dans d'autres contextes scolaires et universitaires

Une des difficultés premières du public Erasmus, dit « nomade » (Anquetil 2011), est de s'adapter aux exigences académiques de son pays d'accueil, la France dans le contexte de notre étude. Pourtant, on (pré) suppose à tort que ce public universitaire est capable de rédiger un texte académique, tant la place des évaluations écrites est prégnante dans l'apprentissage. Mais le lien de cause à effet n'est que relatif. D'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, le

rapport à l'écrit est différent, tout comme ses exigences et ses spécificités académiques (Cavalla 2007 ; Hamez 2014 : 32).

La dissertation générale, exercice typiquement français, aux contraintes stylistiques bien précises nécessite par conséquent de concevoir un dispositif adapté. Mais avant d'élaborer cette étape nécessaire pour s'approprier les outils pédagogiques (linguistiques, méthodologiques et culturels), il est primordial de s'interroger sur l'existence même de ce type d'écrit dans les pays d'origine des étudiants : la dissertation existe-t-elle ? Comment la nomme-t-on ? A-t-elle la même forme ? Les mêmes fonctions ? Les mêmes exigences ?

Tout d'abord, le terme de « dissertation » en anglais existe mais il ne correspond pas à la dénomination francophone. Il s'agit, au Royaume-Uni et aux Etats-Unis, d'un mémoire de recherche voire de la thèse de doctorat (Graziani 2016). Les étudiants Erasmus connaissant le système anglophone pourraient être « déconcertés » par ce faux-ami. En effet, leur culture de l'écrit (Delcombre et Donahue 2011 : 18) prend la forme d'un « essay » ou d'une « composition » qui sont des genres textuels différents, ayant également leurs propres règles de construction. On ne pourrait pas traduire le terme de dissertation française par « essay » car une réelle distance sépare ces deux types d'écrit (English 2012 : 177).

En revanche, la majorité des pays d'Amérique latine ne semble pas avoir cette culture de l'écrit, ni une méthodologie universitaire adaptée à leur public. Celle-ci faisant particulièrement défaut en Colombie, comme l'explique Villarreal (2016). Elle souligne le fait que les étudiants sont amenés à écrire au fur et à mesure qu'ils pensent et qu'une réelle prise de distance entre la réflexion et l'écriture est inexistante. C'est le constat également fait par Ferraris et Hernandez (2015) au Mexique où les professeurs universitaires publient rarement dans des revues scientifiques au cours de leur carrière. Ils ne respectent pas la structure scientifique la plus courante dite IMMRaD (« Introduction, Material and Methods, Results and Discussion ») (De Nuchèze 1998) et se contentent de compte rendu d'expériences didactiques et pédagogiques. De fait, les apprenants mexicains ne sont pas entraînés à la dissertation générale, type d'écrit non maîtrisé par les enseignants. Cette pratique a également été observée par nous-même dans un pays comme le Kazakhstan (Rançon 2016). On comprend alors que l'intérêt du système universitaire porte davantage sur la transmission de savoirs que sur la transmission de savoir-faire universitaires.

Pour aller encore un peu plus loin géographiquement, le Japon montre à quel point la diversité interculturelle des écrits universitaires nécessite d'être

mise au jour. Au pays du soleil levant, l'exercice de rédaction dominant dans la formation est le *kansôbun* (« texte d'impressions »). Groisard (2017) explique que les divergences se situent autant dans les règles de présentation et de composition que dans le contenu. L'habitude est donnée aux étudiants d'exprimer leur sentiment sur un sujet donné (ou un document déclencheur). Ainsi, de manière typique, la syntaxe est empreint de marques de subjectivité du type « je pense que... ». La difficulté n'est pas tant d'émettre un jugement ou de réfléchir par soi-même mais plutôt d'étayer objectivement chaque idée et ce, de manière organisée et logique. Pour un Japonais, penser à une idée est déjà une justification suffisante de l'énoncer (Groisard 2017 : 3). S'initier à la dissertation générale pour cet étudiant commencera alors par la suppression des marques de subjectivité dont il sait faire usage et par la structuration logique d'un propos objectif avant de passer à l'acte d'écriture.

2.2. Difficultés des étudiants pour la dissertation générale

Puisque les étudiants Erasmus, tout comme les étudiants français (Meunier, 2010 ; Delcombre et Donahue, 2011 : 14), éprouvent des difficultés dans leur propre langue face aux exigences des écrits académiques (English 2012 : 181), il est indispensable de leur proposer une aide méthodologique leur permettant d'acquérir rapidement une méthode de travail pour savoir rédiger en toute autonomie dans leurs enseignements de spécialité (Mangiante et Parpette 2011 : 119). Malheureusement, les difficultés ne sont pas uniquement méthodologiques (Cavalla 2007).

La dissertation correspond, selon Delforce (1990) cité par Gournay et Née (2016) « au sommet de maîtrise de la langue écrite ». Et la compétence écrite de manière générale, est celle qui pose le plus de problèmes aux apprenants de langue étrangère (Vigner 2012). Le langage utilisé dans cet écrit universitaire se révèle délicat tant par sa terminologie lexicale, que dans ses constructions syntaxiques ou encore ses structurations sémantiques. L'utilisation de tournures impersonnelles, l'absence de modalités appréciatives, la présence de collocations sont autant d'objets d'apprentissage que la dissertation en elle-même. Identifier au mieux les besoins de chaque apprenant Erasmus et imposer un rythme d'apprentissage accéléré relèvera aussi de la compétence de l'enseignant.

De surcroît, contrairement à l'oral, le temps dont on dispose à l'écrit permet la réécriture (la planification des idées au brouillon) ainsi que la relecture, étapes essentielles au développement de cette compétence (Hayes & Flowers 1980). Ce temps ne peut être compressé et des stratégies d'apprentissage méritent d'être enseignées d'afin de mieux le dompter. L'idée pourrait être de décomposer le syllabus en deux avec d'une part, la théorie

vue en classe et d'autre part, la pratique effectuée à la maison. Malheureusement, les effets pervers d'un tel dispositif s'entrevoient inéluctablement : ennui en classe, manque de motivation et d'autonomie, difficulté de transposer les éléments d'un contexte à un autre, etc. L'idée première est pourtant bel et bien la transposition de connaissances. Il n'est pas seulement utile pour un étudiant Erasmus d'identifier, de comprendre mais plutôt de savoir-faire (pour savoir réutiliser dans d'autres contextes).

Gournay et Née (2016) ont constaté que les étudiants natifs de niveau Master s'appuyaient sur leurs connaissances de la dissertation (structuration en trois parties, respect de la cohérence et de la cohésion, utilisations de connecteurs, etc.) pour rédiger des écrits professionnels telles que la rédaction et la traduction. Cela prouve à quel point ce type d'écrit est ancré dans la culture scolaire/universitaire française et qu'il facilite, une fois maîtrisé, la rédaction de tout type de genres textuels. Partant de ce constat, il semble nécessaire de proposer un dispositif singulier, spécifique aux étudiants Erasmus qui comme l'explique Anquetil (2011 : 191), sont à la fois exigeants mais non contraints. Il est donc préférable de déclencher chez eux un intérêt pour l'écriture académique afin qu'ils puissent s'en resservir dans leurs champs disciplinaires respectifs.

3. De la pertinence de la dissertation générale à l'efficacité ?

3.1. Méthodologie de recherche

L'étude présentée dans cet article se base sur les productions écrites d'étudiants Erasmus et Erasmus Mundus inscrits au Centre de Français Langue Etrangère de l'Université de Poitiers entre 2011 et 2015 dans le cadre du cours sur la « dissertation générale ». Nous avons recueilli près de 130 productions écrites qui proviennent en grande partie des exercices effectués en classe (ou à la maison) et rendus aux enseignants pour correction. De nombreuses copies d'examen ont également été consultées afin de comparer les écrits (situation d'apprentissage vs situation d'évaluation). Les productions écrites vont de l'élaboration de plan à l'écriture complète de la dissertation et retracent la progression du syllabus dans son ensemble.

La méthodologie choisie dans le cadre de cette recherche a fait appel à l'analyse des erreurs. L'avantage est de pouvoir reposer empiriquement sur des catégories bien définies et de fait, de proposer un outil de description utile dont les résultats sont exploitables dans le domaine de la didactique des

langues (Granger & Monfort, 1994). Comme le suggèrent Hidden (2006) ou encore Marquillo-Larruy (2003), l'analyse des erreurs commises par les apprenants ou les difficultés perçues par ceux-ci, doivent permettre à l'enseignant de proposer un programme adapté à leurs besoins. C'est ce que nous avons tenté de mettre en place en analysant les erreurs récurrentes présentes dans les copies d'apprenants internationaux. Pour le présent article, nous nous limiterons aux difficultés scripturales les plus représentatives, rencontrées lors du processus de rédaction d'une dissertation générale. Nous aborderons ainsi plus précisément les erreurs liées au respect de la cohérence et de la cohésion, à la présence de traces de l'oral à l'écrit et l'omniprésence de la subjectivité du scripteur.

3.2. Analyse de productions écrites

3.2.1. Construction de la cohérence et de la cohésion

La dissertation est un exercice de style dont la forme et le fond sont d'importance équivalente. Ceci nous conduit, dans un premier temps, à observer les difficultés des apprenants Erasmus au regard de la cohérence et de la cohésion. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, désormais CECR (2001 : 98), indique que dès le niveau B2, l'apprenant doit être capable d'« utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées » et qu'au niveau C1, il « peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation ». Les apprenants de notre étude se situent également au niveau B2/C1. Ils devraient avoir développé des compétences dans ces deux aspects fondamentaux de la dissertation. Or, si l'on se penche sur leurs écrits, la réalité est tout autre. Observons par exemple cette introduction rédigée par un étudiant mexicain pour répondre au sujet « Un roman est-il le reflet de la réalité ? » :

La réalité est une dimension qui est dans un changement incessant, c'est pour cela qu'elle est très intéressante pour les écrivains, elle lui donne plusieurs recours pour écrire de romans qui en fait sont des histoires qui proviennent de son ingéniosité, mais parfois on nous pose la question de s'ils sont complètement fictif. Pour aborder cette question il faut exprimer des arguments qui renforcent la thèse de qui ils sont seulement des situations qui viennent de son propre imagination ou par contre ils sont de situation prises de la réalité.
[2013_S1_Mexique_07]

Malgré ses difficultés linguistiques, on constate que cet apprenant a plus ou moins intégré la forme de l'introduction : un alinéa est présent et nous

avons un seul et même paragraphe. En revanche, il existe un problème de cohésion. Cette introduction se compose de deux longues phrases dans lesquelles on discerne difficilement l'accroche, la présentation du thème, la problématique et l'annonce du plan. Cet apprenant est représentatif d'un certain nombre d'étudiants qui ont pour volonté absolue de faire de très longues phrases, démontrant ainsi leurs capacités à utiliser de manière complexe le français. Malheureusement, le rythme de lecture imposé par ces longues tirades, noyées dans des propositions subordonnées et abreuvées de sujets différents n'en est que troublant, dénuant de sens le paragraphe en entier.

Ferraris et Hernandez (2015 : 135) expliquent aussi en partie le problème d'organisation des idées chez cet apprenant mexicain par un manque dans son apprentissage de la langue. Dans le système scolaire d'Amérique du Sud, il n'y a aucun enseignement explicite de l'argumentation et l'apprenant n'est jamais véritablement amené à mettre en place une réflexion personnelle (Padilla, Douglas et Lopez 2010). Les idées sont juxtaposées les unes après les autres, sans être organisées. Cela donne l'impression que l'étudiant écrit au fil de sa pensée et qu'il répond directement au sujet. Le plan est présenté de façon binaire, que l'on pourrait gloser par : « il faut exprimer des arguments en faveur de cette thèse et des arguments contre », une tournure « passe-partout » qui ne témoigne pas d'une démarche approfondie de la construction d'un plan. Notons au passage l'utilisation de « il faut », qui semble être la manifestation d'une contrainte ressentie par l'apprenant. A ce propos, Hidden (2006 : 82) suite à son enquête menée auprès d'apprenants Erasmus concernant leur perception des exigences académiques françaises en matière d'écriture/rédaction, rapporte que les étudiants considèrent la dissertation comme un exercice de style « stricte » alors que dans leur pays ils se sentent plus « libres ». Notre expérience auprès d'autres nationalités confirme ce ressenti.

D'autres comportements estudiantins montrent également que la rigueur avec laquelle une dissertation doit être menée peut être considérée à l'extrême. L'exemple suivant offre une démonstration de la détermination de l'apprenant à vouloir présenter une idée et seulement une idée, dans un paragraphe :

Internet détruit nos liens dans la vie réelle. Avec Internet, nous avons accès à connaître les gens du monde entier. Nous pouvons faire la connaissance avec les amis, voire marier une autre personne dans un jeu sur Internet. [...] Si une personne dépense plus de temps sur Internet, elle aura moins de temps pour bavarder et communiquer avec les gens auprès d'elle. [suite de l'illustration avec exemplification] Elle va aussi négliger les événements réels qui se passent

dans la vie. Profitant la plupart du temps sur internet, elle fait moins attention à ce qui se passe dans la vie réelle. De cette façon, Internet détruit nos liens avec la vie réelle. [2012_S1_Angleterre_30]

L'étudiant oublie que l'idée contenant deux parties (l'énonciation et l'illustration), amène à proposer une transition, facilitant ainsi l'énonciation de l'idée suivante. Il s'affère plutôt à présenter une boucle thématique. La cohérence entre les paragraphes est alors rompue.

De manière générale, on observe aussi dans l'ensemble de nos copies une vraie difficulté à maîtriser les marqueurs discursifs, que l'on retrouve également dans les manuels de français langue étrangère ou dans les grammaires sous les appellations de connecteurs logiques, marqueurs de relation, etc. C'est le constat qu'ont fait de nombreux enseignants dans des pays divers et variés : Valetopoulos (2010) à Chypre (public hellénophone), Takagaki (2000) au Japon, Nasufi et Dedja (2010) en Albanie ou encore Hidden (2010) et Delahaie (2011) auprès d'un public Erasmus. Tous mettent en avant le manque de diversité des connecteurs utilisés.

Nous avons observé, pour notre part, une mauvaise utilisation de ces marqueurs discursifs dans les productions écrites des apprenants Erasmus. Que ce soit par méconnaissance de la catégorie à laquelle le connecteur appartient (illustration, opposition, restriction, justification, explication, etc.), ou par une malencontreuse utilisation, le marqueur prend vie dans un espace qui ne lui est pas toujours réservé. Il en est de même lors de l'utilisation abusive de « aussi » en début de phrase comme marqueur d'ajout avec changement de perspective alors qu'il rend compte d'une conséquence, comme l'illustre l'exemple suivant :

« Les habitants des pays européens ne sont pas très respectueux de l'environnement.

- Cette pollution s'explique aussi par le non-respect des conventions internationales par les entreprises internationales.
- *Aussi, cette pollution s'explique par le non-respect des conventions internationales par les entreprises internationales. » (exemple emprunté partiellement à Garnier & Savage 2001)

La surutilisation des connecteurs logiques chez certains étudiants, soucieux de rendre toute sa cohérence et sa cohésion à l'écrit, est également une des erreurs les plus fréquentes. Inopportunément, le résultat n'en est que plus décevant car incompréhensible :

De plus, en tenant compte des voitures par la cause principale de la

pollution atmosphérique, il y a plus de choses ce que nous pouvons passer à l'action lors de sortie. Tout d'abord, nous pouvons utiliser un vélo en distance proche et d'un autre côté, le covoiturage est une façon en distance longue. En effet, la diminution du dégagement de CO2 freine l'accélération de la destruction de la couche d'ions si bien que celle-ci arrête la montée de la température de la mer. En fait, grâce à la capacité de purification de la nature, la Terre ne se démolit pas à la fois au moins dans notre époque. Donc, pourquoi faisons-nous tellement des efforts en se sacrifiant la vie confortable ? [2013_S1_Chine_22]

Dans cette dissertation sur la pollution humaine, chaque phrase a son connecteur comme s'il était le liant inévitable du discours. Le résultat pour cet étudiant est que nous pensions qu'il défendait les actions en faveur de la sauvegarde de l'environnement (vélo, covoiturage) alors que nous comprenons à la fin de son discours qu'il estime que la Terre arrivera à se protéger elle-même (par sa capacité de purification). Nous supposons que la transition vers le paragraphe suivant est définie par la dernière phrase, phrase qui indique qu'il s'agira de discuter des efforts inutiles et non-nécessaires faits en faveur de l'environnement. Cette volonté d'avancer dans le raisonnement est marquée par des connecteurs surexploités, ne laissant aucune chance à la réflexion de prendre vie et d'être trop rapidement terrassée par une autre idée.

En somme, face à ce constat, il est primordial pour l'enseignant de mettre en place un travail sur la cohérence et la cohésion de manière contextualisée, notamment à l'aide de corpus comme le suggère Delahaie (2011), pour que l'apprenant comprenne le sens et la fonction des marqueurs discursifs. En effet, les manuels de français langue étrangère ne proposent que des listes hors contexte de connecteurs qui ne permettent pas aux apprenants d'en saisir toutes les subtilités sémantiques et pragmatiques.

3.2.2. Traces de l'oral à l'écrit

En venant en France, les étudiants Erasmus ont des objectifs et des besoins multiples : ils souhaitent premièrement réussir leur semestre d'études. Ils souhaitent également parfaire leur français, au contact de natifs, que ce soit auprès des enseignants mais aussi auprès d'autres étudiants. Après de nombreuses années d'apprentissage du français « standard », la population Erasmus est enfin au contact non pas du français mais de diverses variétés de français. La vie quotidienne les amène à découvrir une langue plus familière, différente de l'écrit. Mais en ont-ils conscience ?

Leur envie de parler comme les jeunes de leur âge et de parler un français « branché » (Merle 1999) est tout à fait louable, cependant ils ne sont pas forcément tous conscients de la distance qui existe entre français écrit

(académique) et français parlé du quotidien. On retrouve ainsi dans leurs dissertations des traces de l'oral aussi bien dans le lexique, dans l'utilisation des marqueurs discursifs ou encore dans les expressions figées.

Les nouvelles technologies caractérisent le 21ème siècle, de jours en jours elles ne cessent de se développer davantage. Les nouvelles technologies jouent de très important rôle dans tous les domaines et secteurs. Une partie non négligeable des gens d'aujourd'hui apprécient et utilisent a font tous ceux que les nouvelles technologies ont à offrir dans la famille tandis que d'autres s'opposent. Ainsi, les nouvelles technologies tuent-ils la communication dans la famille ? les avis se divisent, d'un cote les nouvelles technologies n'ont fait que d'améliorer la communication en famille, de l'autre elles n'ont fait que l'empirer.

En premier position, les nouvelles technologies sont des distractions néfastes pour la famille. Grace aux nouvelles technologies l'usage des téléphones portables, ordinateurs et des tablettes sont fréquents, cependant les parents comme les enfants passent beaucoup de temps avec les nouvelles technologies qui vient d'être cite ce qui fait qu'ils ne passent plus de temps en famille. Prenons l'exemple d'un père de famille qui revient du boulot, échange quelques plaisanterie avec ses enfants puis retourne dans son bureau pour achever ses taches sur l'ordinateur, de plus la mère qui fait pareil après avoir préparer le diner du coup les enfants se tournent vers eux aussi leur tablettes ou téléphone portable. [2015_S1_Ghana_06]

Dans cet extrait d'une copie d'une étudiante ghanéenne, on retrouve plusieurs traits caractéristiques de l'oral : les répétitions et l'utilisation d'un lexique familier, associé au français parlé. Bien que les répétitions soient très présentes à l'oral et permettent de construire un discours structuré et cohésif (Blanche-Benveniste et Bilger 1999 ; Krötsch 2007), celles-ci sont à « bannir » à l'écrit (Vandendorpe 1995) pour éviter les lourdeurs de style. Cette tradition normative de la langue écrite est enseignée dès l'école primaire (Lahire 2012) et n'est pas à évincer. Il est nécessaire alors d'inciter l'apprenant à développer des stratégies pour utiliser l'anaphore et la cataphore, les pronoms, les synonymes et hyperonymes en contexte. Ce qui éviterait la réitération du sujet, comme dans l'exemple suivant, où l'apprenant utilise un double-sujet, omettant les principes de base de l'écrit :

La troisième étape c'est d'avoir une perspective d'avenir, en respectant et suivant les consignes règlementées, tel que le tri des déchets et le recyclage. [...] Dernière chose c'est d'éviter le gaspillage d'énergie. Pour cela, bien souvent, de simples gestes suffisent. [2013_S1_Algerie_17]

Dans l'extrait précédent de l'apprenante ghanéenne, la présence de

« boulot » et « du coup » nous interpelle particulièrement. Concernant premièrement l'emploi de « boulot », plusieurs étudiants de notre classe ont eu recours à ce terme. Cela peut s'expliquer par le besoin de ne pas répéter le mot « travail » qui est utilisé plusieurs fois dans l'écrit de l'étudiante. Il s'agit donc d'une stratégie d'emploi synonymique. Cependant, « boulot » et « travail » n'appartiennent pas au même registre de langue et l'utilisation d'un terme familier tel que « boulot » ne correspond pas aux exigences de la dissertation. De même, le recours au marqueur discursif « du coup » est caractéristique de la langue parlée. Mais plutôt que d'indiquer à l'étudiante que cet emploi n'est pas acceptable à l'écrit, il serait intéressant d'en faire l'analyse contrastive à l'aide d'un corpus oral/écrit afin que l'apprenante en prenne conscience par elle-même. Ce qui permettra une sensibilisation à la variation à l'oral et à l'écrit des marqueurs du discours (Delahaie 2012).

Comme nous venons de le voir, il existe en France une « tradition normative lourde » (Meunier 2014 : 3). Ce respect du code écrit est à son « paroxysme » dans les écrits universitaires, et surtout dans la dissertation. Le recours à des traits typiques de l'oral n'est pas toléré car souvent (pré)jugé comme familier ou populaire et par conséquent, différent de l'écrit (Gadet 1991). Et contrairement aux témoignages d'étudiants Erasmus recueillis par Meunier (2010) concernant leur méconnaissance du français familier, nous constatons que les apprenants Erasmus et Erasmus Mundus de notre étude se sont très vite adaptés à l'environnement et utilisent des termes familiers dans leurs productions écrites. Cependant, ils ne semblent pas systématiquement conscients du décalage écrit/oral et de l'effet produit dans leurs écrits.

3.2.3. Subjectivité du scripteur

Un des aspects frappants pour les étudiants internationaux lorsqu'ils doivent rédiger une dissertation est « l'effacement de la subjectivité » (Hamez 2014, 2015). On constate effectivement dans les écrits de nombreux scripteurs, que dans leurs productions en langue maternelle l'expression personnelle tient une place importante. Suzanne (2006) rapporte que l'expression de la subjectivité est encouragée en Finlande dans les productions des étudiants. D'autres chercheurs font le même constat, c'est le cas de Donahue (2000, 2007, 2008) pour les Etats-Unis, Leoni (1993) pour l'Italie, Wlassof (1998) pour la Pologne et Takagaki (2002) pour le Japon.

[...] Pour cela je vais peser le pour et le contre en commençant par les contenus qui prennent leur source dans la vie réelle puis je vais traiter le fait que quelque fois le roman ressemble plus à une peinture de la réalité qu'à une photo. Je terminerai cette dissertation avec la synthèse où j'essaie de trouver un équilibre entre les deux positions opposées. [2015_S1_Autriche_09]

Ici, nous avons un extrait de copie d'une étudiante autrichienne dont l'annonce du plan est clairement subjective puisqu'elle a recours au pronom « je ». Elle ne sait pas comment présenter objectivement son propos, les cours de FLE reçus antérieurement n'invitant pas forcément à travailler la nominalisation ou l'absence de pronom personnel. D'autant plus qu'une idée préconçue sur la dissertation persiste auprès des étudiants étrangers selon laquelle ils doivent dire ce qu'ils pensent, donner leur point de vue. Les programmes des niveaux B1-B2 du CECR, largement consacrés à l'argumentation, à « donner leur opinion personnelle » ne permettent pas d'entrevoir sereinement ce qu'est une dissertation. Lorsque l'on informe les étudiants Erasmus qu'ils devront présenter leur point de vue de manière subtile et détournée, après avoir fait le tour de la question, c'est le choc. Là encore, un travail précis nécessite d'être mis en œuvre pour aider les apprenants à se construire de nouveaux repères, comparant ce qu'ils savent déjà de ce qui leur reste à acquérir.

4. Un dispositif propre aux étudiants Erasmus et Erasmus Mundus

4.1. Structuration méthodologique du dispositif

Les étudiants Erasmus et Erasmus Mundus inscrits au Centre de Français Langue Etrangère de l'Université de Poitiers ont pour possibilité soit d'être intégrés au cours de production écrite offert aux étudiants « à temps plein » (niveau C1) soit de suivre le même cours « à temps partiel » (niveau B2/C1), dans des cours du soir. Les deux cours offrent le même programme mais la particularité du cours du soir est qu'il n'est dispensé qu'à des étudiants Erasmus et Erasmus Mundus. Dans les deux cas, les cours ont lieu pendant 13 semaines, à raison de 2 heures par semaine. La spécificité du Centre FLE de Poitiers est de proposer, à partir du niveau B2, des cours clairement orientés vers du Français sur Objectifs Universitaires (Mangiante et Parpette 2011) et dont la visée est non seulement l'accompagnement linguistique (Cavalla 2007) mais aussi le développement de savoirs méthodologiques (de type universitaires), transposables dans d'autres contextes scientifiques. Le travail présenté ici résulte d'une réflexion didactique menée de 2011 à 2015, érigée en parallèle avec l'analyse des erreurs des productions écrites d'apprenants et aboutissant à un syllabus tel qu'il est présenté ici.

Le cours s'oriente premièrement sur une focalisation sur la forme de la dissertation générale au regard des autres types d'écrits universitaires, écrits que les étudiants sont susceptibles de rencontrer en France. Les points de

convergence et de divergence avec le commentaire composé, la synthèse de documents mais aussi l'explication de texte sont explicités. Cet exercice permet de manière inductive à l'apprenant de se faire une idée de ce que peut être la dissertation. Il y est fait mention également des différents écrits qu'ils connaissent, ceux de leurs pays respectifs. La discussion s'oriente ensuite sur la présentation formelle, avec dessin à l'appui, des différentes parties qui composent la dissertation. L'alinéa est mis en relief ainsi que les différents sauts de lignes. Les trois parties du développement sont aussi notifiées par des couleurs qui ne s'opposent pas mais qui ont pour effet de montrer une certaine complémentarité. Il est important que l'apprenant comprenne qu'il ne s'agit pas d'avoir une vision manichéenne des deux premières parties : « je suis pour, je suis contre ». Ce qui serait réduire et même fausser le but de la dissertation. Il s'agit aussi de préciser le rôle de cette troisième partie souvent obscure, partie dont l'objectif est de questionner d'autres paramètres qui n'auraient pas été soulevés dans les deux parties précédentes. La présentation visuelle de la dissertation se transpose jusque dans les brouillons de l'étudiant. Il y est invité à organiser ses idées sur différentes feuilles ; une feuille pour l'introduction, une pour chaque partie du développement et une dernière pour la conclusion (avec des couleurs différentes si possible).

Dans un deuxième temps, les étudiants sont conviés à travailler sur les différents sujets possibles de la dissertation (question, citation, etc.). L'objectif étant certes de réfléchir avant d'agir mais aussi et surtout de ne pas faire de hors-sujet. L'alternance entre travail individuel et travail collectif permet par ailleurs aux étudiants de mieux anticiper les difficultés de compréhension d'un sujet et de partager des idées qu'ils n'auraient pas forcément eues. S'ensuit un travail sur les différentes possibilités de plans de la dissertation. L'exercice est mené avec une rigueur assez mathématique, rassurante pour certains étudiants qui perçoivent dans la dissertation un certain flou artistique. Le plan 3-3-3 (introduction, développement, conclusion ; trois parties dans le développement et enfin 3 idées pour chaque partie) est élaboré collectivement puis individuellement. Les raisonnements déductifs et inductifs sont discutés et analysés afin de montrer à l'étudiant que la dissertation est un exercice logique qui (re)trace un parcours réflexif. Des activités d'élaboration de plans sont proposées, tout comme des exercices de restructuration de plans mal construits. Tout l'art revient à l'apprenant de dire en quoi ce plan est cohérent et cohésif de celui qui ne l'est pas. L'idée est de créer des automatismes logico-mathématiques afin qu'ils puissent en faire de même lors de la phase d'écriture.

4.2. Structuration linguistique du dispositif

La présentation de l'introduction et de la conclusion ne se fait qu'après les étapes précédentes. Les apprenants ont acquis un certain nombre de connaissances et de compétences qui leur permettent d'anticiper le mode de présentation de ces deux moments de la dissertation (déroulement en plusieurs temps). Un travail linguistique est alors mené en parallèle : utilisation d'un langage normé avec choix rigoureux du lexique, types de phrases sélectionnés avec rigueur (alternance de phrases longues et courtes pour rythmer judicieusement le discours), absence de marques de subjectivité dans le langage, etc.

Le travail sur le développement de la dissertation est le moment ultime de l'apprentissage. Est enseignée d'une part la manière avec laquelle le paragraphe d'une partie est présenté formellement (idée puis illustration ou exemple suivi de l'idée). Et dans un souci d'acquisition de connaissances à long terme, un travail spiralaire est d'autre part engagé. Il est question de revenir sur la cohérence et la cohésion du discours, prenant en considération, cette fois-ci, le niveau phrastique. Les étudiants sont amenés à écrire individuellement des paragraphes (après avoir créé le plan) et présentent leur travail à leurs pairs. Une discussion s'engage pour identifier les deux parties du paragraphe, la transition vers le paragraphe suivant mais aussi pour rendre compte du degré de cohérence et de cohésion dégagé. Un travail supplémentaire sur la ponctuation est proposé, faisant écho aux exercices d'alternance de phrases longues et phrases courtes (à ne pas confondre avec phrases complexes, phrases simples) traité lors de l'apprentissage de l'introduction et de la conclusion. L'apprentissage y est considéré par approximations successives, laissant la possibilité à l'apprenant de revenir en permanence sur des éléments non totalement maîtrisés.

En outre, les articles de recherche abordant les difficultés des apprenants FLE lors d'écrits universitaires (Parpette 1995-6) ont permis de comprendre qu'il fallait alléger le travail de dissertation afin d'éviter toute surcharge cognitive (Tricot 1998). La décision a été prise de travailler principalement sur des mini-dissertations. Il n'est pas envisageable pour des étudiants Erasmus et Erasmus Mundus de passer 4 heures (ou davantage) à rédiger une dissertation alors que leur temps est compté (temps dans la semaine, temps dans le semestre). Ainsi, les enseignants du Centre FLE proposent de travailler dans une durée limitée et avec un nombre de pages réduit. L'intérêt est pour l'apprenant, de produire un document complet (effectué à la maison) et pour l'enseignant, de pouvoir proposer un nombre important de sujets (et de fait, de corrections).

Un travail d'analyse des meilleures dissertations d'étudiants est proposé comme remédiation. Avec l'accord de l'auteur et le respect de son anonymat,

la classe met en valeur les points positifs des points à améliorer et propose des solutions linguistiques et méthodologiques. Là encore, il s'agit de rendre l'apprenant actif dans sa réflexion de l'analyse du discours. Le corrigé de l'enseignant est également présenté. Même s'il est perçu comme un modèle à atteindre, modèle largement développé dans les méthodologies FLE et dans les manuels (Hamez 2014), il est surtout question de montrer que d'autres possibilités linguistiques peuvent être envisagées (tournures de phrases spécifiques, constructions syntaxiques et associations lexicales singulières, etc. qui se retrouvent dans les écrits de spécialité). Le modèle se veut être un apport de connaissances linguistiques transposables dans la discipline des étudiants. Ensuite, un retour sur les copies est nécessaire, ciblé par une analyse des erreurs. Les plus communes sont travaillées en classe, les plus spécifiques sont notifiées directement sur les copies. L'apprenant est alors invité à effectuer un travail (laborieux mais nécessaire) de réécriture du passage concerné. Enfin, une grille de relecture est proposée aux étudiants afin qu'ils puissent s'autocorriger avant de rendre leur devoir. Nous leur demandons de relire deux, trois fois leur dissertation en se focalisant sur les points qui leur font défaut.

Discussion conclusive

Le syllabus que nous proposons tente d'apporter aux apprenants Erasmus des bases méthodologiques et linguistiques qui leur permettront d'entrer dans les écrits de leurs disciplines respectives en français, de manière rigoureuse, structurée et réfléchie.

L'analyse des erreurs les plus fréquentes des apprenants a légitimé la création d'un syllabus en accord avec leurs besoins réels. En effet, il ne s'agit pas d'enseigner la technique de la dissertation comme on peut le faire dans le système scolaire français à des francophones mais de « découper » de manière contrôlée toutes les étapes nécessaires à la construction des savoirs et savoir-faire de la dissertation. Par ce dispositif, nous entraînons les apprenants à développer leur compétence scripturale en abordant profondément les tâches de planification (travail au brouillon), de mise en texte et de relecture (Hayes & Flowers 1980).

La principale limite de ce dispositif est liée à la gestion de l'hétérogénéité du public. En classe, l'enseignant se trouve face à une vingtaine d'étudiants venant du monde entier, de spécialités diverses, avec des niveaux différents (B2, B2+, C1) et une approche/une perception dissemblable de l'écrit. De fait, il est parfois difficile de mettre en place une pédagogie différenciée au

sein de la classe. Possible pour les erreurs les plus récurrentes comme la présence des marques de subjectivité mais non envisageable s'il faut multiplier de manière excessive les sous-groupes de travail. L'enseignant aura d'une part, des difficultés à gérer tous les groupes de façon satisfaisante et d'autre part, à veiller à la progression de son cours.

Une autre limite du dispositif est due à des contraintes de temps. Le cours est proposé à raison de 2 heures par semaine, ce qui est ni adapté ni suffisant pour le type de travail demandé. Une grande part du travail de rédaction se fait à la maison en autonomie mais pour ce faire, il est nécessaire que chaque étudiant soit assidu et rigoureux. Cette autonomie est parfois délicate à intégrer chez certains étudiants Erasmus, surchargés de travail dans leurs cours disciplinaires et/ou qui n'ont pas envie de consacrer leur seul temps libre à la rédaction d'une dissertation.

Pour l'enseignant, ce type de cours est également très « lourd » car il doit corriger chaque semaine plus d'une vingtaine de dissertations (complètes ou non) et proposer un feedback individuel aussi bien sur la forme que sur le fond. Pour pallier ce manque de temps, il serait utile de favoriser l'écriture collaborative. Cela permettrait, dans un premier temps, aux apprenants de cultures diverses de mettre en commun et de partager leurs savoirs ainsi que leurs stratégies d'écriture. Dans un deuxième temps, l'enseignant serait plus efficace grâce à un gain de temps, le feedback devenant collectif.

En outre, pour encourager l'autonomie des apprenants, l'utilisation de la plateforme Moodle de l'université devrait davantage faire partie du dispositif. Ainsi, les étudiants ne seraient pas complètement en autonomie en dehors de la classe mais pourraient échanger sur le forum de la plateforme avec leurs pairs et l'enseignant.

Nous pourrions enfin utiliser une approche contrastive de la langue, à travers l'utilisation des corpus oraux et écrits. Ce travail mettrait en exergue les traces de l'oral à l'écrit et permettrait aux apprenants de mieux comprendre notamment l'utilisation des marqueurs discursifs en contexte (Delahaie 2011, 2012).

En conclusion, l'objet d'apprentissage qu'est la dissertation générale s'est révélée être un outil indispensable pour le public Erasmus et Erasmus Mundus. Et l'analyse qualitative de leurs erreurs nous a amenées à déterminer des éléments didactiques et pédagogiques non pas « pour » ce public mais « en réponse à » leurs difficultés et leurs problèmes spécifiques, singuliers, repérés lors de l'enseignement-apprentissage en classe.

Bibliographie

- Anquetil Mathilde (2011), « Erasmus, lieux d'écriture et écriture des lieux pour public nomade ». *Études de linguistique appliquée*, n° 162(2), 191-206.
- Bilger Mireille et Blanche-Benveniste Claire (1999), « Français parlé – oral spontané. Quelques réflexions ». *RFLA*, n° 2(4).21-30.
- Cavalla Christelle (2007), « Réflexions pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat ». In Jan Goes et Jean-Marc Mangiante. *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*. Arras, Artois Presses Université, 37-48.
- Cavalla Christelle (2010), La méthodologie universitaire : forme et contenu. *Recherches et Applications*, 153-161. <HAL-00699918>
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- De Nuchèze Violaine (1998), « Approche pragmatico-énonciative du discours de recherche », *LIDIL*, n° 17, 25-40.
- Delahaie Juliette (2011), « Les marqueurs discursifs, un objet d'enseignement pertinent pour les étudiants Erasmus ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 162, 153-163.
- Delahaie Juliette (2012), « Vers une transposition didactique de l'inventaire raisonné des marqueurs discursifs : aide méthodologique », et « Des contextes-modèles pour les marqueurs discursifs du français », In Denis Paillard & Vu Thi Ngan, *Inventaire raisonné des marqueurs discursifs du français*, 205-218 et 253-277.
- Delcambre Isabelle & Donahue Christiane (2011), University Literacies: French Students at a Disciplinary "Threshold?", *Journal of Academic Writing*, n° 1(1), 13-28.
- Delcambre Isabelle (2007), « Du sujet scripteur au sujet didactique ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 157, Paris, Armand Colin, 33-41
- Delcambre Isabelle, & Lahanier-Reuter Dominique (2010), « Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit ». *Diptyque*, n° 18, 11-42.
- Delforce Bernard (1990), « Du mode d'existence sociale des objets langagiers : écrits scolaires, écrits sociaux ». *Études de communication*, n° 11. [En ligne] <http://edc.revues.org/2819> consulté le 03.04.2017.
- Donahue Christiane (2000), *Genres, mouvements textuels, subjectivité dans les écrits d'apprentissage académique : l'interprétation du discours des étudiants-écrivains américains et français*, thèse de doctorat, Université Paris 5.
- Donahue Christiane (2007), « Le sujet- « je » dans l'écrit universitaire aux Etats-Unis : le débat « expressiviste » », *Le français aujourd'hui*, n° 157, 53-61.
- Donahue Christiane (2008), *Lire à l'Université: Analyse Comparée en France et aux Etats-Unis*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Donahue Christiane (2009), Internationalization and Composition Studies: Re-orienting the Discourse, *Revue CCC*, n° 2(61).
- English Fiona (2012), « Écrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre », *Pratiques*, 153-154.

- Ferraris Christelle Annick et Hernández Clara Cécilia Uribe (2015), « Écrire un article de recherche dans un contexte de licence en FLE ». *Synergies Mexique*, n° 5, 127-138.
- Gadet Françoise (1991), « Le parlé coulé dans l'écrit : le traitement du détachement par les grammaires du XX^e siècle ». *Langue française*, n° 89, 110-124.
- Gariner Sylvie & Savage Alan D. (2011), *Rédiger un texte académique en français*. Paris, Editions Ophrys.
- Gournay Lucie et Née Émilie (2016), « S'affranchir des normes de l'écrit académique par la réécriture », *Pratiques*, 171-172.
- Granger Sylviane & Monfort Guy (1994), « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], n° 3, <http://aile.revues.org/4890> consulté le 12.02.2017
- Graziani Jean-François (2016), *La dissertation en classe de Fle. Quel niveau de compétence linguistique pour une acculturation à la méthodologie universitaire français ?* <http://hdl.handle.net/11094/57375> consulté le 12.02.2017
- Groisard Jocelyn (2017), *Initier à la dissertation en classe de FLE. Problèmes et solutions spécifiques aux étudiants japonais*. [En ligne] <https://tokyo-metro-u.repo.nii.ac.jp/index.php> consulté le 14.02.2017
- Hamez Marie-Pascale (2014), « L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE : étude de manuels publiés entre 1984 et 2012 ». *Synergies Pays Scandinaves*. n° 9, 79-92.
- Hamez Marie-Pascale (2015), « Rédiger un essai argumenté en classe de Français sur Objectifs Universitaires : qu'en disent les étudiants internationaux ? ». *Synergies Pays scandinaves*, n° 10.
- Hamez Maris-Pascale (2014), « La synthèse de documents à l'université française : discours d'étudiants internationaux entrants sur leurs pratiques d'écriture en sciences humaines et sociales ». *Formation et profession*, n° 22(2), 31-44.
- Hayes John R. & Flower Linda. S (1980), « Identifying the Organization of Writing Processes ». In Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R., *Cognitive Processes in Writing*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 3-30.
- Hidden Marie-Odile (2006), « Variabilité des traditions rhétoriques : qu'en disent les scripteurs ? Une étude de cas en France ». In Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin, *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique*, n° 1.
- Krötsch Monique (2007), « Répétition et progression en français parlé », *Linx*, n° 57.
- Lahire Bernard (1992), « L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'«expression écrite» à l'école primaire ». *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, 167-187.
- Le Petit Robert (1991), *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove, Paris, Editions Robert.
- Léoni Sylviane (1993), « Apprendre à écrire, apprendre à penser en France et en Italie ». *Le français dans le monde*, n° spécial, 142-150.
- Marquillo-Larruy Martine (2003), *L'interprétation de l'erreur*. Paris, Clé International.
- Merle Pierre (1999), *Le dico du français branché*. Nouvelle édition revue et augmentée, Paris, Seuil.
- Meunier Déborah (2010), « De la «mobilité» de l'imaginaire linguistique chez les étudiants Erasmus ». *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 7, 61-76.
- Meunier Deborah (2012), Erasmus : une culture discursive mobile. *Le discours et la langue*. N° 3(2), 137-156.
- Moirand Sophie (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, Hachette FLE.
- Nasufi Eldina et Dedja Lorena (2010). « La didactique de l'expression écrite répond-elle aux exigences actuelles en didactique des langues ? Le cas des étudiants en FLE et FLS en Albanie ». *Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*.

- Padilla, Constanza, Douglas, Silvina & López, Esther (2010), « Competencias argumentativas en la alfabetización académica ». *@tic. revista d'innovació educativa*, n° 4.
- Parpette Chantal (1995-6), Un exemple d'enseignement de savoir-faire langagier : le discours des statistiques. *Verbum*, n° 18, Tome 1, 75-85.
- Parpette Chantal et Mangiante, Jean-Marc (2011), *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble, PUG.
- Parpette Chantal, Jean-Marc Mangiante (2012), Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*, Gerflint, 147-166. <halshs-00854225>
- Rançon Julie (2016) La méthode verbo-tonale de correction phonétique, présentation orale, formation de formateurs, Université Ablai Khan, Almaty.
- Reuter Yves (1998), De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *LIDIL*, 17, pp.11-23.
- Suzanne Virginie (2006), « L'écrit d'examen comme discours académique à l'heure de la mobilité universitaire », In Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin, *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique*, n° 1, 88-104
- Takagaki Yumi (2000), « Des phrases mais pas de communication. Problème de l'organisation textuelle chez les non-occidentaux : le cas des Japonais ». *Dialogues et cultures*, n° 22, 84-91.
- Takagaki Yumi (2002), « La logique française est-elle universelle ? Etudes comparatives des organisations textuelles chez les Français et les Asiatiques ». *Actes du colloque inter-national de Bangkok*. URL : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00349420/> consulté le 20.04.2017
- Tricot André (1998), « Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller ». *Revue de Psychologie de l'Education*, n° 1, 37-64.
- Valetopoulos Freiderikos (2010), « Quelques réflexions sur la constitution d'un corpus d'apprenants », In Paul Cappeau, Hélène Chuquet et Freiderikos Valetopoulos, *Travaux de linguistique du Cercle Linguistique du Centre et de l'Ouest 23 : L'Exemple et le corpus : quel statut ?* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 235-245.
- Vandendorpe Christian (1995), « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », In Suzanne Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Logiques, 83-105.
- Vigner Gérard (2012), « Écrire en FLE: Quel enseignement pour quel apprentissage? ». *Le français dans le monde. Recherches et applications : Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, n° 51, 16-33.
- Villarreal Elizabeth (2016), *Le développement de la compétence écrite : le cas de la dissertation*, Thèse de doctorat, Université de Poitiers.
- Wlassof Marie (1998), « La dissertation française vue de Pologne ». *Le français aujourd'hui*, n° 123, 91-95.

¹ <http://www.agence-erasmus.fr/page/erasmus-plus-education-et-formation> consulté le 6 mars 2017

² <http://www.cnrtl.fr/> consulté le 6 mars 2017