HAL
open science

Attentes et besoins d'étudiants non francophones natifs en faculté des lettres et sciences humaines : lire et écrire en français universitaire

Estelle Riquois

▶ **To cite this version:**

Estelle Riquois. Attentes et besoins d'étudiants non francophones natifs en faculté des lettres et sciences humaines : lire et écrire en français universitaire. Synergies Monde, 2011, Actes du colloque "le Français sur Objectifs Universitaires", 8, pp.357-365. ⟨halshs-01223095⟩

HAL Id: halshs-01223095

https://shs.hal.science/halshs-01223095v1

Submitted on 1 Nov 2015

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

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

Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Attentes et besoins d'étudiants non francophones natifs en faculté des lettres et sciences humaines : lire et écrire en français universitaire

Estelle RIQUOIS

Poursuivre ses études dans une université à l'étranger est un choix fait par un nombre croissant d'étudiants en Europe et dans le monde. Cette décision, prise individuellement ou imposée par un cursus (stage obligatoire par exemple) engage l'étudiant dans un processus complexe, tant du point de vue personnel que du point de vue de la réussite de son parcours universitaire. Lorsque cette université se situe dans un pays dont la langue n'est pas la langue première de l'étudiant, la situation se complexifie et exige une adaptation qui peut s'avérer difficile si aucune aide extérieure n'est proposée par la structure d'accueil.

Pour un étudiant allophone, l'arrivée dans une université de ce type sous-entend effectivement la découverte d'un lieu inconnu et l'intégration dans une nouvelle communauté d'étudiants, mais également la pratique d'une langue non habituelle, et l'adaptation à un système culturel qui diffère de celui auquel il est habitué. Même pourvu d'une compétence interculturelle très développée, cet étudiant doit découvrir et s'approprier un ensemble d'informations, de savoir-faire, de comportements et de méthodes de travail qui ne lui sont pas familières.

La solution idéale consisterait évidemment en un programme d'apprentissage préalable au départ pour le pays de destination souhaité. Toutefois, comme nous allons le voir, les étudiants qui constituent ce public spécifique appartiennent à des catégories très hétérogènes, ce qui ne permet pas d'envisager des solutions qui soient disponibles pour tous en amont du départ.

À l'inverse, si l'on choisit de prendre en charge ces étudiants dans le cadre de leur université d'accueil, on peut penser qu'il sera possible de leur proposer une aide en adéquation avec ce qu'il leur est réellement demandé pendant les cours, les TD et les examens, et en relation avec les difficultés qu'ils ressentent dans leur vie quotidienne d'étudiant[xxxix]. Il reste ensuite à

déterminer quels sont les besoins réels de ces étudiants allophones et quelles sont leurs attentes face à l'université française.

L'étude que nous allons présenter ici s'oriente ainsi vers une analyse diagnostique puis vers l'élaboration d'outils didactiques destinés à accompagner ces étudiants dès leur arrivée à l'université et dès le début de l'année universitaire. Elle s'inscrit dans un projet de recherche qui réunit les travaux de trois chercheurs du laboratoire LiDiFra, Fabienne Leconte, Véronique Miguel Addisu, et moi-même. Ce projet est encore jeune et est actuellement dans la phase de diagnostique. Il sera donc surtout question dans les lignes qui suivent des enquêtes et des observations que nous avons pu faire et des premières conclusions qu'il est possible d'en tirer. Nous gardons cependant toujours à l'esprit l'objectif d'étayage et de remédiation qui guide notre travail depuis son origine, et nous nous concentrons plus particulièrement sur certains aspects des compétences nécessaires à l'étudiant, que sont les pratiques de lecture et d'écriture attendues dans le cadre d'un apprentissage universitaire. À la fin de ce projet de recherche, nous souhaitons pouvoir proposer des méthodes dans ces deux domaines pour amener les étudiants à répondre au mieux aux attentes de l'université française et à réussir leur séjour à l'université de Rouen.

1. Un public hétérogène aux objectifs homogènes

a. Un public complexe

Notre projet de recherche prend sa source dans un questionnement survenu face au public d'étudiants qui est le notre à l'université de Rouen, et plus particulièrement dans le département de sciences du langage.

Depuis quelques années, nous avons constaté une augmentation du nombre d'étudiants allophones présents dans nos formations de didactique du français langue étrangère. Ce public, très divers, n'interpelle pas particulièrement l'enseignant lorsqu'il se trouve en minorité dans sa classe. Quand il constitue 50 % d'un groupe d'étudiants suivant un cours, ce même enseignant est amené à répondre à des questionnements spécifiques et à envisager sa pratique d'enseignement en relation avec des besoins qui peuvent être très éloignés de ceux habituellement exprimés par les étudiants francophones natifs. Il lui faut alors envisager des modalités d'enseignement / apprentissage convenant à ces deux types de public, ce qui peut être plus compliqué qu'il n'y paraît. Ce public est également très hétérogène. Une proposition de l'enseignant pourra donc convenir à une partie des étudiants sans pour autant être adéquate pour un autre groupe.

Il faut préciser que cette hétérogénéité se manifeste à différents niveaux. Les étudiants allophones accueillis dans notre département le sont d'abord en fonction de plusieurs types d'inscription. Certains sont inscrits dans le cadre de conventions établies entre notre université et celle dont ils sont originaires. Ils sont majoritairement en provenance d'Afghanistan, d'Éthiopie, de Turquie, de Palestine, du Vietnam, d'Amérique Latine et des Émirats Arabes Unis. Ce premier groupe est ensuite sécable par nationalité, chacune d'entre elles correspondant à une culture universitaire spécifique. Quelques unes de ces conventions prévoient un tutorat de soutien à l'université de Rouen, comme c'est le cas pour les étudiants éthiopiens, ce qui nous permet de mesurer l'efficacité de ce type de proposition pédagogique. Ce tutorat reste toutefois relativement isolé.

Le second groupe en terme de nombre d'étudiant est constitué par ceux qui sont inscrits de manière autonome, en provenance d'Algérie, de Chine, d'Amérique Latine et d'Afrique. Ces étudiants peuvent bénéficier d'une bourse de leur gouvernement, mais aucun accompagnement particulier ne leur est proposé sur place.

Enfin, les étudiants européens sont, la plupart du temps, inscrits dans le cadre d'échanges Erasmus. Ils disposent alors d'un référent Erasmus parmi les enseignants de la faculté dans laquelle ils sont inscrits et peuvent faire appel au service des relations internationales en cas de besoin.

Ces données d'identification « géographique » des étudiants indiquent assez l'hétérogénéité de nos classes, hétérogénéité renforcée par une autre répartition qui s'ajoute à la précédente. Ces étudiants se répartissent en effet en deux autres groupes, selon leur type de formation : continue ou initiale. Parmi ces étudiants allophones, environ 70 % sont déjà enseignants de français langue étrangère et reprennent leurs études pour perfectionner leur pratique professionnelle, ou pour valider leurs compétences professionnelles et disposer d'un diplôme français.

Face à ce public, les propositions actuelles sont le tutorat, nous l'avons dit plus haut, et un centre de langues. Un cours de méthodologie universitaire à été mis en place cette année, mais sans rencontrer le succès espéré auprès des étudiants. Le service des relations internationales qui était à l'origine de ce cours, souhaite le proposer à nouveau en lui associant davantage de publicité et en débutant les cours dès le mois de septembre. Toutefois, pour que les étudiants veuillent réellement participer à ce cours, il faut sans doute être en mesure de leur proposer un programme d'apprentissage mettant en valeur des propositions correspondant aux besoins qu'ils peuvent ressentir ou qui ont été décelés par les enseignants.

b. Spécificité du cadre d'apprentissage

Il faut également parler du cadre d'apprentissage dans lequel s'inscrivent les étudiants allophones concernés par notre étude, car il est particulier, bien qu'il ne soit pas unique.

Nos étudiants sont effectivement inscrits dans des programmes de licence 3 ou de master 1 et 2 dans le cadre d'un cursus de didactique du français langue étrangère. Pour certains d'entre eux, la didactique est réellement ce qui les intéresse, et cela peut correspondre à leur activité professionnelle. Pour d'autres, étudiants en littérature et en langue française, en philologie ou dans des disciplines totalement différentes (comme l'informatique, la biologie ou la chimie), le séjour en France est destiné à pratiquer le français, à progresser dans cette langue et, bien entendu, à obtenir des crédits ECTS et valider un diplôme.

Dans cette perspective, le cadre d'un programme de didactique du français langue étrangère semble adéquat pour ce public en quête d'étude de la langue française et leur choix s'oriente vers notre programme de licence. Ce phénomène est particulièrement visible lors de l'examen des dossiers de validation des acquis de l'expérience (VAE), où une grande partie de ces étudiants demandent une inscription dans notre filière, inscription qui leur est fréquemment refusée pour manque de compétences en linguistique. A l'inverse, ceux qui obtiennent une réponse favorable, attestent d'un niveau B2 en français et d'une préoccupation professionnelle pour cette langue[xxxix], ainsi que d'un diplôme équivalent à la licence plutôt orienté vers les études littéraires. Nous ne proposons pas actuellement de première et deuxième année en sciences du langage à Rouen, ce qui autorise ces étudiants à intégrer nos diplômes quand leurs dossiers montrent qu'ils pourront bénéficier de l'enseignement dispensé.

Quoi qu'il en soit, ce phénomène relativement récent nous engage à une réflexion complexe si l'on veut tenir compte de ces paramètres et nous adapter à ce public d'étudiants. Il s'agit d'une part de penser les difficultés linguistiques de ces étudiants allophones, mais également d'envisager les difficultés disciplinaires, issues d'un cursus préalable différent ou d'un système théorique d'origine qui peut varier sur certains points, sans oublier les difficultés méthodologiques inhérentes au changement de culture universitaire.

2. Des compétences spécifiques aux compétences transversales

a. Deux situations d'enseignement / apprentissage spécifiques

Deux situations d'enseignement / apprentissage doivent maintenant être distinguées. La première est celle qui s'instaure dans les cours de discipline et qui doit tenir compte de la composition du public. L'enseignant modifie nécessairement ses méthodes face à une grande proportion d'étudiants allophones. La seconde situation est optionnelle, parallèle à la première

et est destinée à faciliter son déroulement. Mêlant apprentissage linguistique et méthodologique, elle s'appuie sur les compétences supposées nécessaires à l'étudiant pour lui permettre d'évoluer plus aisément dans son cursus universitaire, et parfois également dans sa vie quotidienne.

Cette seconde situation d'enseignement / apprentissage est proche d'une situation de FLE, tout en étant complétée par l'apprentissage de compétences extérieures à ce domaine. Les compétences linguistiques constituent effectivement une part importante de l'enseignement dispensé, mais elles sont orientées vers des situations spécifiques d'utilisation de la langue, et sont mises en application par le biais d'activités et de tâches relevant plutôt de la méthodologie universitaire.

Dans les deux cas, il est important de connaître avec précision les besoins du public pour pouvoir proposer un enseignement adapté. L'enseignant de discipline, dans le cadre de son cours de discipline, n'est toutefois pas en mesure de prendre en charge cet enseignement. Souvent également enseignant de FLE dans notre filière de didactique, il pourrait le faire, mais les cours magistraux répondent à d'autres objectifs et ne sont pas le lieu de séances de méthodologie[xxxix]. Il apparaît donc indispensable de dissocier ces apprentissages et de proposer un cours spécifique portant sur la langue française et la méthodologie universitaire. Il s'agira ainsi d'instaurer un cours de « français sur objectifs spécifiques », et plus particulièrement de « français sur objectifs universitaires », car les objectifs des étudiants par rapport à ce cours sont essentiellement universitaires. D'autres thématiques peuvent évidemment être abordées, telles que la recherche d'un logement ou les formalités administratives qui doivent être remplies par les étudiants à leur arrivée à l'université. Toutefois, comme nous allons le voir, ces questions ont été très peu abordées par les étudiants concernés par notre étude. Réalisée au mois de novembre et décembre, elle montre sans doute que ces préoccupations n'étaient plus à l'ordre du jour, mais elle n'implique pas qu'il ne faille pas s'y intéresser.

La question à se poser ensuite porte sur le contenu de ce cours que nous nommerons provisoirement « méthodologie universitaire ». Il est indispensable de faire un diagnostique des besoins réels de ces étudiants, besoins exprimés et besoins observés. Pour ce faire, il importe de s'intéresser à trois types de discours, ceux des étudiants eux-mêmes, ceux des enseignants et celui que l'on observe dans le matériel d'examen (copies, dossiers, exposés).

Les premiers permettent de disposer d'un matériau recueilli « sur le vif », sans recul et pendant le séjour de ces étudiants. Cet ancrage dans l'immédiateté nécessite de mener plusieurs enquêtes à différents moments de l'année auprès d'un public constant pour une

étude en diachronie, et auprès d'un public interrogé ponctuellement pour son versant synchronique.

Le premier groupe est interrogé en début d'année, au milieu et en fin de semestre, puis en fin d'année, ce qui nous donnera 6 entretiens semi-directifs pour 10 locuteurs. Cette progression a pour objectif de disposer d'un diagnostique auto-réflexif qui dépend du moment de l'année (inscription, intégration dans le groupe, examens, exposés, travail personnel) et laisse une place pour un bilan de fin d'année. De plus, comme les étudiants ont connaissance de cette planification, ils peuvent anticiper les rencontres.

Pour le second groupe, l'enquête est menée sur la période novembre-décembre, sous la forme d'une tâche pédagogique qui va être détaillée plus loin. L'objectif est de permettre la comparaison entre deux types d'enquêtes qui peuvent donner des résultats différents et amènent l'étudiant à s'interroger sur ses pratiques d'apprentissage, également selon deux modalités différentes.

En ce qui concerne les enseignants, nous menons des entretiens semi-directifs. La période universitaire pendant laquelle ces entretiens sont réalisés varie en fonction des disponibilités des enseignants et des enquêteurs, nous permettant là encore de disposer d'un matériau qui se modifie légèrement en fonction de ce facteur contingent.

Le matériel d'examen ne sera pas abordé ici puisqu'il vient juste d'être collecté.

b. Une enquête - tutorat

Dans un premier temps, nous avons donc choisi de réaliser deux enquêtes parallèles auprès d'un groupe d'étudiants allophones et francophones. Certains d'entre eux, choisis parmi ceux qui sont arrivés à l'université dès le début de l'année (soit fin septembre), ont déjà été interrogés plusieurs fois : la première semaine du semestre 1, au milieu du mois de novembre, en janvier pendant les examens, en avril et ils le seront une dernière fois à la fin du mois de juin. Ces étudiants ont été choisis en fonction de leur disponibilité, notamment en début et en fin d'année universitaire et en fonction de leur langue première. Cette première partie de l'enquête est en cours, ce qui fait qu'elle n'a pas été choisie pour cette communication.

Nous allons plutôt évoquer ce que nous avons réalisé avec le second groupe, composé d'étudiants allophones et d'étudiants francophones. Nous n'avons pas choisi ces étudiants. Ils se sont inscrits volontairement pour participer à cette enquête, puisque le travail qu'ils ont réalisé est évalué et comptabilisé pour la note finale du semestre du cours de « didactique du français sur objectif spécifique ». Il s'agit donc d'une mise en situation dont l'objectif est d'abord de mettre en place une réflexion portant sur le FOS.

Le second objectif relève de notre enquête et consiste à faire émerger les besoins ressentis par les étudiants allophones pendant les deux premiers mois de leur cursus universitaire en France. C'est en quelque sorte un auto diagnostique, réalisé sous la forme d'un dialogue entre étudiants et d'une restitution qui prend plusieurs formes.

Cette tâche d'apprentissage associe en effet un étudiant allophone et un étudiant francophone qui ont pour objectif fictif de mettre en place une formation qui doit répondre aux besoins d'un étudiant étranger désirant réussir son année universitaire à l'université. Dans la consigne, l'accent est mis sur la phase de diagnostique et sur l'échange d'expérience entre les deux étudiants. L'un fait part des stratégies qu'il a pu mettre en œuvre pour réussir ses études, tandis que l'autre identifie ses difficultés en vue d'obtenir des conseils et des remédiations éventuels.

Pendant une période de deux mois, le binôme d'étudiants a organisé son temps pour construire des « interventions pédagogiques ». A partir de quelques uns des besoins identifiés, des séances de travail méthodologique ont été construites conjointement pour aider les étudiants allophones à résoudre certaines difficultés.

La consigne demandait également aux étudiants de rédiger pendant ces deux mois et individuellement un journal de bord rendant compte de l'évolution de la réflexion en se plaçant du point de vue du tuteur et de celui de l'apprenant. En fin de semestre, un dossier rendant compte de l'expérience est rendu par chaque binôme, accompagné de ces journaux personnels.

Ces dossiers présentent évidemment une réflexion pédagogique portant sur la notion de besoin, le choix de la méthodologie ou l'analyse des démarches, qui importe pour l'évaluation des étudiants, mais qui ne nous intéresse pas ici. En revanche, les journaux de bords et la description du travail de tutelle nous permettent de disposer de données intéressantes quant au ressenti des étudiants. L'échange instauré par la forme dialoguée de l'exercice et la répétition des rencontres entre les étudiants leur a permis de mener une réflexion sur le long terme et de pouvoir revenir sur certains points dans les entretiens successifs.

En opérant une synthèse des différents dossiers et journaux de bord récoltés, nous pouvons dégager quatre axes d'intervention qui ressortent plus particulièrement :

- la méthodologie universitaire,
- savoir faire son « métier » d'étudiant,
- l'intégration dans le groupe d'étudiants
- le ressenti des étudiants.

Le tableau suivant synthétise le détail des besoins exprimés par les étudiants pour chaque axe :

<table>
<tr><td rowspan="2">méthodologie universitaire</td><td rowspan="2"><u>Prise de note :</u>
- Mots techniques, vocabulaire spécialisé
- Discerner les digressions, les reformulations et les points essentiels
- noter seulement les informations importantes (et non les débuts de phrase)</td><td><u>Commentaire composé ou dissertation :</u>
Savoir-faire jugé nécessaire par l’ensemble des étudiants</td></tr>
<tr><td><u>Exposé ou dossier :</u>
- Savoir construire une problématique
- Prendre la parole en public</td></tr>
<tr><td>savoir faire son « métier » d’étudiant</td><td colspan="2">- Interlocuteur administratif difficilement identifiable
- vie quotidienne (banque, poste, logement…)
- transports
- week-ends et soirées</td></tr>
<tr><td>intégration dans le groupe d’étudiants</td><td colspan="2">- Prise de contact difficile
- gestion du temps (être à l’heure)
- gestion de la parole dans le groupe (les français prennent plus la parole, notamment dans un groupe)
- positions des interlocuteurs mal identifiées</td></tr>
<tr><td>ressenti des étudiants</td><td colspan="2">- trop d’autonomie
- accompagnement personnalisé trop rare
- limites du travail et des positions des enseignants floues</td></tr>
</table>

À partir de ce travail, nous disposons déjà d’un matériau vaste concernant les besoins des étudiants. Certains résultats étaient attendus, comme par exemple les difficultés rencontrées lors de la prise de note pendant les cours magistraux, les déficits de compréhension du vocabulaire technique ou les difficultés que présente la rédaction d’un commentaire ou d’un dossier / exposé.

À l’inverse, quelques informations sont apparues de manière récurrente et ne figuraient pas dans nos hypothèses. Ainsi la position parfois fluctuante des interlocuteurs et les limites du travail des enseignants sont ressorties dans plusieurs dossiers et montrent des différences notables entre jeunes et anciens maîtres de conférences, différences renforcées lorsque les étudiants assistent, par exemple à un séminaire de recherche où les positions entre interlocuteurs peuvent encore se brouiller. Le moniteur doctorant chargé de cours ne s’adresse pas à son directeur de thèse comme à d’autres collègues maîtres de conférence, il adopte généralement un ton déférent que les étudiants ne peuvent interpréter sans connaître les positions institutionnelles de chacun. Le corps enseignant universitaire n’est pas homogène, de même que les relations enseignant – étudiants qui ne sont pas instauré de la même façon par chaque enseignant. Il appartient alors à chaque étudiant de déterminer le ton à adopter pour chaque interlocuteur et d’observer les demandes qu’il peut faire ou qu’il est préférable d’éviter.

c. Le point de vue des enseignants

Du coté des enseignants, à présent, les besoins identifiés sont généralement moins homogènes et sont observés à des moments précis. L'évaluation des examens écrits et des dossiers, les exposés oraux sont des moments où il est possible d'identifier des lacunes, tandis que les cours magistraux confrontent l'enseignant à un groupe au sein duquel les individualités sont peu perceptibles. Il ressort fréquemment une impression générale, sans qu'il soit possible de la valider réellement.

Trois enseignants ont d'ailleurs insisté sur le fait que les besoins qu'ils énonçaient relevaient davantage d'un ressenti personnel plutôt que d'une réelle analyse. Comme il a été dit plus haut, ces entretiens sont en cours de traitement et seront complétés au cours de l'année universitaire à venir, mais on peut d'ores et déjà signaler trois constantes.

La première porte sur les cours magistraux. La prise de note est identifiée comme une compétence indispensable à l'étudiant car elle lui permet de fixer le contenu du cours et de pouvoir y revenir ensuite. Cette notion de fixation, de conservation du contenu apparaît dans les cinq entretiens. Elle conditionne la compréhension, la réflexion et la réussite aux examens. Comment réagirait-on en effet face à un étudiant qui ne noterait aucune information pendant deux heures ?

La deuxième constante concerne la réussite aux examens. Elle découle de la première, mais comporte ses propres caractéristiques. On distingue ainsi la capacité à analyser une citation ou une consigne, à établir une problématique, à fixer un plan. Les difficultés d'ordre purement linguistique sont aussi évoquées, de même que la capacité à réutiliser les connaissances acquises en cours au profit d'une argumentation. Deux enseignants ont signalé la proximité en ce domaine entre les étudiants allophones et francophones.

Enfin, la troisième constante porte sur le travail personnel des étudiants. Il semble que les étudiants allophones aient de réelles difficultés à organiser leur temps de travail, notamment dans l'exploitation de la bibliographie associée au cours. Cela reste à vérifier auprès des étudiants, mais s'ils fréquentent la bibliothèque universitaire pour son calme relatif, la lecture d'ouvrages théoriques et leur analyse reste apparemment une compétence à acquérir.

Conclusion

Cette première phase d'enquête montre des disparités prévisibles entre étudiants et enseignants, entre besoins ressentis et besoins observés. Les différences de position entrainent nécessairement des résultats d'enquête différents. Toutefois, il est notable que ces deux

groupes insistent sur la prise de note et sur l'examen. Il s'agit effectivement de deux temps de l'apprentissage où enseignants et étudiants se rencontrent et établissent réellement une relation, quelle qu'elle soit.

Cette focalisation figure dans nos hypothèses de recherche initiales et confirme l'importance des domaines de la lecture et de l'écriture en français sur objectif universitaire. La première participe effectivement largement au travail personnel de l'étudiant, tandis que la seconde est un outil pour la validation des ECTS.

Enfin, si l'on évoque plus particulièrement la lecture, il est sans doute possible d'envisager une compétence lectoriale scientifique qui tienne autant compte de l'objet livre, de son usage et des lieux de lecture que des textes eux-mêmes. Mais cette question ne pourra être abordée que lorsque la phase de diagnostique sera complète.

Bibliographie

- Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F., Véronique D. (éds) (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- Castellotti V., Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Derive M.-J., Fintz C. (1998), « Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'Université ? », in *Lidil* 17, Grenoble.
- Fintz C. dir. (1998), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*, Paris, L'Harmattan.
- Goes J., Mangiante J.-M. (2010), « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodoloiques des étudiants allophones », in « Faire des études supérieures en langue française », *Le Français dans le monde, Recherches et applications 47*, Paris, Clé international, pp. 142-152.
- Mangiante J.-M., Parpette C. (2004), *Le français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.
- Parpette C. (2008), « Les discours académiques oraux : évolution des représentations et des stratégies d'enseignement en FLE », in *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 43, Paris, Clé International.
- Piolat A. (2001), *La prise de notes*, Paris, PUF, Que sais-je ?