



**HAL**  
open science

## Contexte local et stratégie de programmation en français sur objectif universitaire

Parpette Chantal

► **To cite this version:**

Parpette Chantal. Contexte local et stratégie de programmation en français sur objectif universitaire. I. Franc & M. Ruet. Le français sur objectif universitaire : du concept à la pratique, pp.11-23, 2014. halshs-01354630

**HAL Id: halshs-01354630**

**<https://shs.hal.science/halshs-01354630>**

Submitted on 7 Jul 2023

**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.

## Contexte local et stratégie de programmation en Français sur Objectif Universitaire

### Introduction

Le *contexte* est, en Français sur Objectif Spécifique (FOS), un élément déterminant puisqu'il s'agit d'adapter une formation linguistique à des situations-cibles précisément identifiées afin que les apprenants, futurs acteurs de ces situations, en maîtrisent les actions langagières. Et c'est bien ainsi que sont pensées les formations de Français sur Objectif Universitaire (FOU) qui doivent amener les étudiants allophones à maîtriser des contextes universitaires en langue française, dans leurs différentes dimensions, vie étudiante, fonctionnement institutionnel, discours d'enseignement. Tenter de remplir cet objectif suppose de traiter une diversité de questions. Les étudiants sont-ils en filière francophone chez eux ou visent-ils la mobilité en pays francophone ? Suivent-ils une formation FOU dans un groupe disciplinaire homogène ou dans un groupe diversifié ? Les disponibilités ou contraintes locales favorisent-elles plutôt une formation en présentiel collectif ou individuelle sur plateforme ? D'autres questions se posent concernant l'accès aux données sur lesquelles se construisent les programmes FOU. Les concepteurs potentiels ont-ils aisément accès aux situations universitaires en français ? Ont-ils un statut leur permettant d'investir dans les collectes de données et l'élaboration de programmes ? Nous allons essayer d'analyser ici la diversité des contextes pour mieux comprendre la diversité des formations en FOU.

### 1. La diversité des contextes

Les contextes du FOU sont structurés par un certain nombre de paramètres touchant notamment les lieux de formation, les moments, l'organisation des institutions, le statut et les compétences des acteurs. Les multiples combinaisons auxquelles cela donne lieu aboutissent à des situations très diverses.

#### 1.1 Dans quels cadres institutionnels se déroulent les études *en français* ?

Il s'agit tout d'abord de clarifier le poids des lieux et des dispositifs institutionnels de formation sur le fonctionnement des cursus en langue française.

##### 1.1.1 Cursus en France vs cursus francophone dans le pays d'origine

Faire des études en français renvoie à différents contextes. Le premier auquel on pense généralement depuis la France est celui de la mobilité internationale : des étudiants russes, brésiliens ou croates vont étudier en pays francophone, France, Belgique, Québec, etc. où les études en français sont inscrites dans la culture nationale. C'est le contexte le plus exigeant, dans la mesure où toutes les situations sont en français, où le français est la seule langue de communication. Vie quotidienne, vie universitaire, contexte culturel, tout renvoie à la culture et à la langue françaises.

Mais il est possible d'étudier en français dans son pays d'origine. C'est ce que permettent les filières francophones. Des étudiants roumains peuvent ainsi faire des études d'économie entièrement en français à Bucarest, avec des enseignants roumains francophones, pendant que d'autres, dans le même établissement, les feront en roumain dans une filière roumanophone<sup>1</sup>. Il existe d'autres modalités de « filières francophones », ce terme recouvrant des réalités très diverses (Chardenet 2010). Celle, entre autres, des cursus mixtes, avec seulement une partie des cours dispensés en français, les autres se déroulant en langue maternelle.

---

<sup>1</sup> Voir <http://www.etudier-en-roumanie.com/academie-d-etudes-economiques.html>

L'autre cas de figure est celui des pays dans lesquels le français est la langue de l'enseignement supérieur, généralement dans les disciplines scientifiques mais pas seulement. C'est le cas des pays du Maghreb. En Algérie, le français est langue d'enseignement dans les filières scientifiques et techniques (Cortier et Kaaboub 2010), tout comme au Maroc, où certaines disciplines de sciences humaines comme l'économie et le droit, sont également enseignées en français.

Un autre contexte peut être cité ici, celui des « filières délocalisées »<sup>2</sup>. Il s'agit de formations françaises, aboutissant à des diplômes français, mais assurées dans les pays d'origine, comme la licence de droit de l'université Lyon 2 implantée au Cambodge<sup>3</sup>. Les cours sont assurés d'une part par des enseignants cambodgiens, de l'autre par des enseignants français résidents ou venant pour des périodes intensives.

Ces différents contextes induisent des écarts notables entre les situations d'étude. L'étudiant en mobilité, on l'a dit, doit affronter la totalité des situations en français, au milieu d'interlocuteurs qui ne parlent pas sa langue maternelle. Celui qui suit une filière francophone dans son pays étudie en français, mais dans son propre contexte culturel, et dans un milieu où la langue maternelle organise l'essentiel des relations administratives et humaines. Si les cours, les lectures, les examens, ont lieu en français, la conversation avec l'enseignant que l'on va trouver en-dehors du cours, ou avec la secrétaire à qui on demande un renseignement, se fait essentiellement en langue maternelle. Il en va différemment lorsqu'il s'agit de filières délocalisées : les programmes sont français, une partie des enseignants sont des Français, qui souvent ne connaissent pas la langue des étudiants, et qui appliquent les méthodes de travail à l'oeuvre dans leur université d'origine. Les étudiants vivent alors une situation intermédiaire entre contexte local et contexte étranger.

### **1.1.2 Diplôme français vs études intégrées**

Parmi les étudiants en mobilité en France, il est intéressant de distinguer deux cas, celui des étudiants venus en France pour obtenir un diplôme français, et celui des étudiants inscrits dans un programme d'études intégrées. Parmi les étudiants inscrits à une formation complète en France en vue d'obtenir un diplôme, deux cas de figure se distinguent. Le cas sans doute le plus fréquent est celui de l'étudiant inscrit individuellement, au même titre qu'un étudiant français. Souvent peu visible institutionnellement, il est mêlé aux étudiants français et aucune spécificité ne lui est reconnue sur le plan linguistique ou culturel. Le second cas de figure est celui des étudiants relevant d'un partenariat, sélectionnés et accueillis au sein d'un groupe pour lequel un programme spécifique peut être mis en place, en particulier sur le plan de la formation linguistique. On peut citer pour exemple le programme de français de 12 heures par semaines accompagnant durant une année le cursus d'économie d'étudiants chinois de l'université de Chongqing à Lyon 2, ou celui d'étudiants brésiliens du programme *Sciences sans frontières*<sup>4</sup> accueillis pendant deux mois à l'université d'Artois avant le début de leurs cursus disciplinaires.

Le statut d'études intégrées peut être considéré comme plus souple et plus léger que l'engagement que représente un cursus français complet. Il est aussi très variable en fonction des établissements d'origine. L'étudiant ne se rend pas en France pour suivre une partie de diplôme, mais quelques cours, le plus souvent pendant un semestre, des cours qui seront validés dans son cursus d'origine s'il les réussit. Outre le fait que le nombre de cours suivis peut être assez limité, l'étudiant a souvent le choix des cours, et peut même en changer en cas de difficulté. Les études intégrées doivent normalement s'inscrire dans la discipline d'étude de l'étudiant, mais il n'est pas rare de voir les universités d'origine reconnaître au retour des cours de fle en lieu et place d'un cours d'histoire ou littérature. Par ailleurs, l'enjeu n'est pas aussi lourd en études intégrées que dans le cas d'une insertion dans un cursus entièrement français. Le nombre limité de cours fait qu'en cas d'échec, l'étudiant peut suivre à son retour les cours destinés à compenser les crédits qu'il n'a pas obtenus en France, et obtenir son diplôme.

---

<sup>2</sup> Voir [http://ressources.campusfrance.org/publi\\_institu/agence\\_cf/notes/fr/note\\_10\\_fr.pdf](http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_10_fr.pdf)

<sup>3</sup> « Cette licence forme des généralistes du droit ayant suivi tous les enseignements de Licence prévus dans la maquette des cours de l'Université Lumière Lyon 2. Cette formation donne droit à l'obtention du diplôme de Licence de droit de l'Université Lumière Lyon 2 (diplôme d'Etat français) ». <http://www.auf.org/appels-offre/licence-de-droit-lyon-2-phnompenh/>

<sup>4</sup><http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf-frances/home>

Ces différents cas de figure relèvent d'organisations institutionnelles différentes et génèrent des stratégies également différentes. L'étudiant individuel relève des deux à quatre heures de cours de français que prévoit le dispositif Erasmus, cours regroupant souvent des étudiants de différentes disciplines. Les partenariats interuniversitaires en revanche concernent des étudiants dûment identifiés et pris en charge. Le programme linguistique qui leur est proposé, avant ou pendant leur cursus disciplinaire en France est nécessairement plus adapté à leur profil que des cours indifféremment ouverts à tous les étudiants internationaux.

## **1.2. Dans quel contexte institutionnel se déroule la formation FOU ?**

Si le contexte du cursus disciplinaire joue un rôle majeur, celui dans lequel se déroule la formation linguistique comporte également des diversités ayant un impact important sur la constitution d'un programme FOU.

### **1.2.1 Dans le pays d'origine ou en France ?**

Nombre d'étudiants arrivant en France ont suivi une formation linguistique généraliste, qu'il s'agisse d'un apprentissage extensif lors de leurs études secondaires ou d'un cours plus intensif suivi dans un centre de langue quand s'est dessiné le projet de mobilité. Très peu pour le moment, semble-t-il, suivent une formation spécifique préparatoire au contexte universitaire. Outre le caractère récent des formations FOU, cette situation s'explique par l'absence de certaines catégories de ressources, telles que les enregistrements de cours, les sujets d'examens, les interviews d'enseignants, les témoignages d'étudiants, etc. Toutes ces données sont évidemment absentes de la majorité des pays d'origine des étudiants internationaux, ou existent de manière limitée, dans certaines filières francophones par exemple. Ce paramètre joue un rôle majeur dans la détermination des contenus d'un programme FOU. La préparation aux situations universitaires existe dans certains lieux, mais dans une vision plus large et plus culturelle. On peut lire avec intérêt la description que dressent Tanaka et Mogi (2010) de la préparation d'étudiants japonais à une mobilité en France, à travers un programme en ligne *Voyage Internaute en France pour Etudiants* (VIFE), qui propose des tâches retraçant « le parcours de préparation des étudiants japonais avant de partir étudier à l'étranger (op.cit. p.89). A l'inverse, les formations FOU en France peuvent puiser dans l'environnement universitaire pour créer des séquences plus directement liées aux cursus disciplinaires (pour une analyse détaillée de cette approche, voir Mangiante et Parpette 2011).

### **1.2.2 Statut du lieu de formation : universitaire ou extérieur ?**

A ce critère géographique, vient se combiner un critère institutionnel : quel type d'établissement assure la formation linguistique ? Il faut ici distinguer la formation linguistique assurée au sein de l'université de celle assurée dans un établissement hors du cadre universitaire, qu'il s'agisse d'un Institut français, d'une Alliance française ou d'une école privée. Au-delà de leurs différences institutionnelles, ces derniers ont en commun d'être extérieurs et a priori sans lien avec l'université en tant qu'institution. Les étudiants qui viennent s'inscrire pour une formation linguistique le font à titre individuel, sans implication de l'université, et ces centres « en ville » ne sont pas particulièrement bien placés pour élaborer des séquences de FOU. Les centres de langue installés au sein des universités ont a priori plus de légitimité et de possibilité technique pour entrer en contact avec les acteurs universitaires. D'autant que nombre de centres de fle universitaires n'acceptent que les étudiants, ou reçoivent essentiellement des étudiants, ce qui devrait les rendre particulièrement attentifs aux besoins propres à ce public. Cette spécialisation ne concerne évidemment pas les centres de langue « en ville ». Cela n'empêche pas certains de ces derniers de se tourner vers les formations FOU lorsqu'ils accueillent un nombre significatif d'étudiants dont les motivations sont clairement liées à leurs apprentissages universitaires. C'est ainsi que l'Institut Français du Maroc a organisé en 2012 une formation à la didactique du FOU pour les enseignants de tous les instituts français du pays. Ces établissements, bien que situés hors de l'université voient en effet s'inscrire à leurs cours de nombreux étudiants marocains soucieux d'améliorer leur compétence linguistique pour suivre leurs études au Maroc ou en vue d'une mobilité en France. Les démarches entreprises auprès des universités pour amorcer un programme de FOU s'avèrent assez contraignantes pour ces enseignants exerçant hors des universités, et sans soutien particulier - sous forme de décharge de cours, par exemple - dans l'institution qui les emploie.

### **1.2.3 Statut des enseignants de français**

Il reste que si le statut de l'établissement est un facteur facilitant, il est loin d'être suffisant. Parallèlement au statut de l'établissement, il faut considérer celui des enseignants. Tout centre de fle d'une université française n'est pas nécessairement susceptible d'assurer la mise en place d'un programme de FOU avec la lourde démarche d'information et de collecte que cela suppose. Le corps enseignant des centres de fle est dans son immense majorité constitué d'enseignants détachés de l'enseignement secondaire et de vacataires. Les premiers ont un statut stable mais avec un service consacré à plein temps à l'enseignement ; quant aux seconds, il s'agit de personnel précaire rémunéré à l'heure de cours. Ni les uns ni les autres n'ont un statut leur permettant de consacrer à l'élaboration de programmes FOU le temps, l'énergie et l'initiative que cela exige, même si le contexte universitaire est à portée de main. On constate que la situation des centres universitaires de fle en France, a priori favorable, se heurte en fait à des difficultés qui les rapprochent de celle des centres de langue hors de l'université et même des centres de langue hors de France.

A cette question du statut vient s'ajouter celle des moyens techniques que nécessite la création de ressources orales. Selon les lieux, les services techniques (audiovisuels et Tice) peuvent assurer une collecte de données performante (enregistrement vidéos), ou au contraire être inexistantes, ce qui renvoie les enseignants à leurs seuls moyens personnels et contraint fortement la stratégie d'élaboration de supports pédagogiques.

### **1.2.4 Groupe spécifique vs groupe diversifié**

Le profil du groupe a une incidence directe sur le contenu du programme, en particulier en ce qui concerne la relation aux disciplines. Le groupe peut être homogène sur le plan de la discipline, un groupe de juristes ou d'étudiants en économie, par exemple. Ce cas de figure est généralement attaché à un partenariat : entre un département de droit, de chimie, etc. en France et un homologue cambodgien, chinois ou autre. La formation linguistique peut dans ce cas de figure se rapprocher de la discipline, à travers des articles de presse par exemple ou des vidéos disponibles sur internet, dans le cas de formation hors du contexte français, ou la traiter directement à travers une collecte de données sur place. En revanche, la diversité disciplinaire au sein du groupe, souvent liée à des inscriptions individuelles, éloigne cette possibilité et ouvre la formation sur ce qui est commun à tous, en mettant l'accent sur les compétences – compréhension orale des cours magistraux, rédaction d'écrits démonstratifs ou argumentés, fiche de lecture, exposés – et en s'appuyant sur des contenus non disciplinaires.

### **1.2.5 Dispositifs de cours**

Les effets du profil du groupe sur le traitement de la discipline peuvent être atténués par le dispositif d'enseignement. Face à un groupe diversifié, le cours en présentiel prend en charge les besoins communs à tous. Si ce cours collectif peut être complété par des activités individuelles sur une plateforme de cours, celle-ci peut alors offrir un traitement différencié du groupe en proposant des supports liés aux disciplines des uns et des autres. S. Talavera-Goy (2007) donne un exemple de ce type de dispositif pour la formation linguistique dans le domaine médical. Des étudiants de médecine, odontologie, et pharmacie suivent ensemble un module de FOU en présentiel au cours duquel ils travaillent sur des besoins communs en expression orale (présentation de cas médicaux ou d'articles) et en compréhension orale (à partir de supports du champ médical accessibles à tous). Parallèlement à ce cours, ils peuvent trouver sur une plateforme des activités liées à leur discipline respective.

## **2. Impacts sur l'élaboration de programmes FOU**

La diversité des paramètres et les différences de degré dans l'occurrence de chacun peuvent aboutir à des combinaisons multiples. Cela aboutit également au constat qu'un programme de FOU prendra des formes très diverses selon la situation dans laquelle il est implanté. L'important pour des concepteurs potentiels de FOU n'est pas de chercher à mettre en oeuvre un modèle précis mais de savoir analyser les conditions dans lesquelles ils envisagent d'implanter un programme de FOU, avec leurs potentiels et leurs limites, de manière à s'engager sur une démarche réaliste. Nous allons voir comment les conditions locales amènent à décliner différemment les programmes de FOU.

Pour cela, il faut rappeler brièvement les différents besoins et préoccupations que peut comporter l'intégration dans un milieu universitaire francophone pour des étudiants allophones :

- l'organisation de la vie quotidienne : le déroulement des études s'inscrit dans une vie quotidienne qu'il faut mettre en place concernant les modalités de logement, les transports, la réglementation sur le séjour, la couverture sociale, le coût de la vie, etc.
- l'organisation des études : l'arrivée dans le système universitaire français peut nécessiter la familiarisation avec le système LMD, la semestrialisation, l'organisation des examens en deux sessions, la répartition des enseignements entre cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, les règles d'assiduité, etc.
- l'organisation du cursus choisi : chaque diplôme à ses spécificités en termes d'emploi du temps, de formes de travail, de travaux à réaliser, etc
- les contenus des enseignements et leurs discours : on est là au cœur de la situation universitaire ; les étudiants doivent comprendre des cours, rédiger des travaux, etc. Le bon déroulement des études exige une compétence linguistique poussée.
- le contexte culturel : il concerne les aspects qui, de manière plus moins diffuse, permettent aux étudiants de se sentir à l'aise dans l'espace universitaire, par l'insertion dans les activités du campus, dans les relations avec les autres étudiants, les enseignants, le personnel administratif. Il concerne aussi les faits d'actualité ou d'histoire sur lesquelles prennent souvent appui les enseignements de sciences humaines. On peut citer à ce sujet l'enseignant de droit insistant sur la nécessité pour les étudiants juristes de suivre chaque jour l'actualité, régulièrement porteuse de questions juridiques à travers la vie politique ou les faits divers (Mangiante et Parpette 2012, 151).

Ces différentes facettes de l'intégration universitaire, filtrées par les paramètres géographiques et institutionnels, vus plus haut, peuvent conduire à des programmations FOU dont la diversité n'est pas le fait du hasard.

## 2.1 De l'information à la formation

Tanaka et Mogi (2010) décrivent deux démarches successives de préparation de leurs étudiants japonais à la mobilité en France. La première a consisté à ouvrir en 2004 un espace d'échanges entre les étudiants « en partance » et les étudiants rentrés de France. Les thèmes traités sur ce forum portent sur l'intérêt du séjour en France (qu'est-ce que cela apporte ? quel établissement choisir ? y a-t-il des possibilités de bourse ?), sur l'organisation de la vie quotidienne en France (quels documents prévoir d'emporter ? quelles démarches prioritaires doit-on faire e arrivant, banque ? allocation logement ? comment se faire envoyer de l'argent, etc). Devant le poids de ces préoccupations, les enseignants ont ajouté au forum des tâches didactiques en ligne proposant des supports liés à ces différents sujets : écoute ou lecture de témoignages d'étudiants sur les différents types de logement possibles, etc. Beaucoup de ces tâches sont proposées à la fois en français et en japonais. Le contenu de ce programme illustre de manière assez claire l'impact du contexte géographique d'une formation à la mobilité : ces étudiants japonais, loin de France, s'intéressent d'abord aux premiers contacts avec la France, aux premiers savoir-faire à maîtriser pour s'installer matériellement. Le caractère bilingue des activités montre que la *formation* linguistique, si elle est présente, laisse le pas à l'*information* sur la manière gérer les situations. Par ailleurs, il est aisé d'imaginer que cette orientation est la plus accessible compte tenu de l'éloignement du contexte francophone.

## 2.2. Du contexte universitaire aux disciplines universitaires

L'installation dans la vie quotidienne française, si elle concerne bien évidemment les étudiants, ne leur est pas propre. C'est dans le rapprochement avec le contexte universitaire que réside la spécificité du FOU. Ce rapprochement peut s'opérer sur différents aspects et à des degrés divers. Il peut avoir une orientation essentiellement institutionnelle et s'intéresser à l'organisation des études, à la fois dans sa dimension administrative et dans sa dimension humaine. C'est ainsi que sur la page d'accueil de l'offre de cours *pour étudiants* de l'Institut français de Berlin<sup>5</sup>, on trouve des éléments tels que :

*Ce cours vous aide à préparer vos études en France ou dans un pays francophone.*

*Le cours vous offrira également un aperçu pratique de la vie étudiante en France.*

*Savez-vous ce que signifient les sigles UFR, SAOIP, CRL, CROUS ou CAF ?*

---

<sup>5</sup> voir : <http://www.institutfrancais.de/berlin/franzosisch-lernen-611/Cours-jeunesse/sejours-etudiants/>

Certains sites internet proposent de courtes vidéos de témoignages d'étudiants internationaux relatant leur expérience d'études en France, installation, relations humaines, activités universitaires.

Cette approche globale peut être constituée à partir de documents présents sur internet, des connaissances des concepteurs, ou de contacts avec des étudiants rentrant de séjours en France, ressources disponibles dans tout pays, hors de l'espace français. On comprend assez aisément les raisons qui font que l'on trouve plutôt ce type de données dans un centre de langue hors territoire francophone et hors contexte universitaire.

A l'opposé, dans d'autres conditions locales, un programme FOU peut être constitué au plus près des disciplines, notamment et presque essentiellement lorsque les concepteurs sont au contact direct des ressources. Le cas le plus favorable est celui des concepteurs officiant dans les centres de fle des universités, et, qui plus est, dans le cadre d'un partenariat. C'est le cas par exemple du diplôme universitaire d'accompagnement de cursus mis en place par l'université Lyon 2 (cf. le point 1.1.2). La formation linguistique étant totalement combinée avec le cursus d'économie, le programme de fle comporte de manière quasi automatique une large partie FOU. Celle-ci s'appuie sur les besoins recensés dans la partie « économie », avec travail sur des enregistrements de cours, préparation aux écrits demandés dans les cours d'économie, préparation aux exposés directement liée aux exigences du cursus (les étudiants peuvent choisir de se préparer aux exposés à partir des sujets qu'ils présenteront en cours d'économie). Le recueil des données se déroule dans les conditions optimales, le cours de FOU faisant partie intégrante du partenariat et du cursus.

D'un cas de figure à l'autre, on passe donc d'une approche globale du système universitaire au traitement d'une discipline particulière.

### **2.3 De la formation transversale à la formation disciplinaire**

Une autre distinction vient se greffer sur celle qui précède. Un centre de langues en ville a plutôt pour fonction d'accueillir des apprenants individuels. Un groupe de FOU est donc généralement constitué d'étudiants de disciplines différentes. Il n'est pas question dans ce cas de traiter une discipline particulière. Le programme se penche alors sur les compétences universitaires considérées communes à tous les étudiants. C'est ce que l'on retrouve par exemple dans la page d'accueil de l'Institut français de Berlin, cité plus haut :

Savez-vous diviser vos devoirs en thèse, antithèse et synthèse ?

Ce cours vous aide à préparer vos études en France ou dans un pays francophone.

Vous y apprendrez par exemple les spécificités de la prise de parole en travaux dirigés, celles de la prise de notes, des exposés, des devoirs ou de la méthodologie au sens plus large.

Le cours vous offrira également un aperçu pratique de la vie étudiante en France.

Les supports utilisés peuvent relever de spécialités universitaires mais leur degré de spécialisation est limité pour qu'ils soient accessibles à l'ensemble du groupe. Cette combinaison entre spécialités universitaires et traitement collectif d'étudiants de disciplines diverses se traduit par exemple par le recours à des (extraits de) documents tirés de sites tels que Canal-académie ou Canal-U<sup>6</sup> qui proposent des conférences grand public dans des domaines spécialisés<sup>7</sup>. La même problématique est à l'œuvre dans les centres universitaires de fle chargés des cours aux étudiants Erasmus qui, venant de disciplines diverses, partagent des cours mettant peu en avant les spécialités des uns et des autres, au profit des compétences transversales.

### **2.4 Des discours *sur* les situations aux discours *en situation***

Concernant les supports de formation, le principe - central en FOS - consistant à confronter les apprenants aux discours des situations cibles, nous conduit pour le FOU à orienter la collecte des données vers les discours des enseignants dans les différents types de cours : cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, pour l'oral ; photocopiés, exercices, sujets d'examens, consignes de travail, corrigés, etc. pour l'écrit. Selon les contextes – proximité/éloignement, moyens techniques disponibles, adhésion/réticence de certains acteurs – certains discours *en situation* comme les cours magistraux peuvent être remplacés par des discours *sur* les situations, c'est-à-dire des interviews

---

<sup>6</sup> <http://www.canal-u.tv/> et <http://www.canalacademie.com/>

<sup>7</sup> On peut citer également le site « Dessine-moi l'économie », petites capsules audio-graphiques de 3 minutes présentant de manière simple et efficace des notions d'économie : <http://dessinemoileco.com/>

d'enseignants expliquant en quelques minutes le contenu global de leur cours, les conseils de travail aux étudiants, les modalités d'examen. Certains enseignants préfèrent également commenter oralement le sujet d'examen et expliquer ce qu'ils attendent plutôt que fournir un corrigé qu'ils n'ont pas rédigé. Pour illustrer concrètement ce type de discours, voici quelques phrases transcrites de l'interview d'un enseignant d'économie-gestion de Lyon 2 :

(... ) le cours de « Grands auteurs en gestion ». Donc l'objectif de ce cours, c'est pour des étudiants qui arrivent à la faculté de sciences économiques et de gestion de leur donner un aperçu de quelques personnages importants des théories managériales. Donc la philosophie de ce cours, c'est de faire une sorte de galerie de portraits, un petit peu comme si on allait dans un musée et qu'on se promène pour visiter des personnages importants. On essaie de regarder à la fois le contexte dans lequel se situe le personnage, de regarder quels sont les principaux apports de cet auteur dans le domaine de la gestion, et puis ensuite dans un 3<sup>e</sup> temps d'essayer d'avoir une petite analyse critique. (...) L'évaluation de ce cours, c'est un examen final dans lequel j'essaie de vérifier que l'étudiant maîtrise un certain nombre de concepts de base liés à ces grands auteurs, qu'il a bien compris quels étaient les principaux apports de ces auteurs. Donc la forme que va prendre l'examen, c'est une série de petites questions assez précises qui demandent des développements assez courts. Je reprends certains de ces auteurs et je demande à l'étudiant « avez-vous compris ce que veut dire telle notion chez cet individu ? » et que l'étudiant soit capable de l'expliquer en 5, 7 ou 10 lignes (...)

Ces interviews peuvent être réalisés par le ou les concepteur/s du programme FOU. Ces documents brefs, vidéos ou audios, préparés et enregistrés dans un bureau, sont simples à constituer et plus directement utilisables comme supports de formation que des enregistrements complets de cours qui demandent ensuite un traitement assez lourd d'analyse de contenu, de sélection d'extraits, et de montage pour un usage didactisé. Cette démarche peut être mise en œuvre assez aisément, dès lors que le contexte francophone est présent, qu'il s'agisse d'une université en France ou d'une filière francophone en pays d'origine. Ajoutons que les discours *sur* les situations ne sont pas seulement des alternatives par défaut, ce sont aussi des discours très utiles à travailler en complémentarité avec les discours *en* situation : la combinaison entre « interview sur un cours » et « extrait de ce même cours » aboutit à un support de formation efficace, l'un préparant l'autre (cf Mangiante et Parpette 2011, 95-100).

## 2.5 De l'utilisation à la production

La création de ressources en FOU, on l'a vu, est une démarche lourde sur les plans institutionnel et technique. Elle l'est aussi sur le plan didactique dans la mesure où l'on a affaire à des discours aux contenus et aux caractéristiques discursives pour beaucoup non traités par le français général et donc peu habituels aux enseignants-concepteurs (cf Mangiante et Parpette 2012). Certains contextes, notamment ceux qui sont coupés d'institutions universitaires, prédisposent davantage à l'utilisation de ressources existantes, telles que *Le français pour les sciences* (Tolas 2004) autour des mathématiques et de la physique, *Le français juridique* (Dargirolle et Damette 2012), ou quelques autres, pour le rapprochement avec les disciplines. Ils peuvent également avoir recours à des ressources vidéos très diverses sur internet, organisées entre autres autour de témoignages d'étudiants internationaux évoquant différents aspects de leur expérience en France<sup>8</sup>, sans oublier les sites évoqués plus haut mettant à disposition du public conférences et autres discours sur des domaines spécialisés.

D'autres contextes, ou d'autres moments dans la vie des centres de fle, sont plus favorables à la production de ressources qui viennent s'ajouter ou se substituer aux précédentes. Elaborées de manière plus ciblée, elles peuvent être davantage adaptées aux besoins locaux. Les filières francophones dans les pays d'origine ont peu à faire par exemple de témoignages d'étudiants résidant en France et de récits de découverte de vie quotidienne sur un campus français. Il peut être beaucoup plus intéressant de faire témoigner des étudiants et des enseignants locaux sur le passage du lycée à l'université, sur les programmes et les modalités d'examens en français, sur la présence ou non d'enseignants français

---

<sup>8</sup> A titre d'exemples et presque au hasard :

<http://www.youtube.com/watch?v=7nuBZ5soj0E> (Université de Bretagne de l'Ouest)

<http://www.youtube.com/watch?v=S9tnz12k12Y> (Université Lille 3)

<http://www.youtube.com/watch?v=S9tnz12k12Y> (comparaison avec d'autres pays, Angleterre, Italie, etc)



ne parlant pas la langue des étudiants, comme au Cambodge, etc. L'enregistrement de cours peut apporter des données différentes selon les contextes : montrer quelles compétences il faut maîtriser en français certes, mais aussi la part possible de la langue maternelle avec des enseignants locaux, ou au contraire le monolinguisme français avec les enseignants français des filières délocalisées.

## **2.6 De la formation monolingue à la formation bilingue**

La question du recours à la langue maternelle dans une filière francophone est généralement constatée avec regret, et considérée comme l'indicateur d'une maîtrise insuffisante du français chez les étudiants - et dans certains cas chez les enseignants - et cette analyse est certes largement fondée. Mais dans le cadre d'une formation FOU se déroulant dans le pays d'origine, en amont de la formation disciplinaire, la combinaison entre langue française et langue maternelle peut constituer un atout. Dans la mesure où, comme on l'a vu en 2.1, la formation linguistique en FOU comporte une large part d'information sur les aspects institutionnels et culturels du contexte universitaire, il est important que la langue ne fasse pas obstacle à l'approche de ces données, risque réel jusqu'au milieu du niveau B1. Il peut donc être intéressant d'intégrer la langue 1 dans les activités linguistiques. La combinaison entre la L1 et le français peut revêtir des formes diverses, par exemple :

- Enregistrer des entretiens avec des étudiants rentrant d'études en France : certains entretiens se font en français, d'autres en L1 : l'activité de CO construite à partir de ces entretiens tout, en travaillant le français (écoute, réponse à des questions, comparaison entre les deux témoignages, etc...) met les apprenants dans une situation plus confortable en leur permettant d'accéder plus directement à l'information, et les motive peut-être davantage à fournir l'effort que suppose la partie des supports en français.
- On peut également imaginer d'utiliser une procédure très fréquente dans les colloques internationaux bilingues où la communication orale se fait dans une langue et s'appuie sur un diaporama dans la seconde langue (un intervenant francophone dans un colloque en Espagne communique en français pendant que son diaporama diffuse des données en espagnol). Cette procédure est adaptable au FOU où l'on peut imaginer un entretien ou un extrait de cours en français accompagné d'un support en L1 (mots-clés, résumé, données synthétisées).

De nombreuses autres combinaisons entre L1 et L2 sont possibles. Certaines, très simples, existent depuis longtemps à l'écrit (glossaires bilingues, etc), mais il existe dans ces aller-retour entre L1 et L2 - à l'oral en particulier - un potentiel d'innovation pédagogique certain.

## **Conclusion**

La démarche générale du FOU peut ainsi se décliner en programmes divers en fonction des situations locales. Une connaissance claire des différents paramètres qui structurent les situations où se manifestent des besoins en FOU constitue un atout important pour penser de manière réaliste et évolutive la mise en place de programmes de français sur objectif universitaire. Cela implique une réflexion sur la formation des enseignants de français, sur la collaboration nécessaire entre les enseignants de discipline et les enseignants de français, et sur l'intérêt d'une mutualisation des ressources pédagogiques créées.

## **Références bibliographiques**

Chardenet, P. (2010), « Mettre les langues au centre des enseignements supérieures : des filières universitaires francophones aux compétences plurilingues », *Le français dans le monde. Recherches et applications* 47 (Faire des études supérieures en langue française), Paris : CLE International, 118-122.

Cortier, C. et Kaaboub, A. (2010), « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques », *Le français dans le monde. Recherches et applications* 47 (Faire des études supérieures en langue française), Paris : CLE International, 55-65.

Dargirolle, F. et Damette, E. (2012), *Le français juridique*, Paris : Dalloz, 250p.

Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : PUG, 252p.

Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2012), « Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires », *Synergies-Algérie* 15,147-166.

Talavera-Goy, S. (2007), « Un outil collaboratif au service de l'enseignement du français médical », *Points Communs*, Paris, CCIP, 11-14.

Tolas, J. (2004), *Le français pour les sciences*, Grenoble : PUG, 302p.