



HAL
open science

Impact du type de mobilité étudiante sur les programmations en Français sur Objectif Universitaire

Karine Bouchet, Julie Vidal, R. Machado

► **To cite this version:**

Karine Bouchet, Julie Vidal, R. Machado. Impact du type de mobilité étudiante sur les programmations en Français sur Objectif Universitaire. *Le Français sur Objectif Universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*, vol. 4, Humanitas, pp.109-133, 2017, Enjeu, 978-85-7732-326-5. halshs-01468446

HAL Id: halshs-01468446

<https://shs.hal.science/halshs-01468446v1>

Submitted on 6 Mar 2018

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.

Impact du type de mobilité étudiante sur les programmations en Français sur Objectif Universitaire

Karine Bouchet
Université Lumière - Lyon 2

Julie Vidal
INSA de Lyon

Regina Machado
Universidade de São Paulo

Mots clés : Français sur objectif universitaire, mobilité internationale étudiante, programme linguistique, analyse de besoins, collecte des données

Introduction

Le milieu académique en France ou en région francophone relève de spécificités langagières complexes. Aucun nouvel étudiant ne les maîtrise *a priori*, qu'il soit francophone ou allophone (Coulon, 1997 ; Goes et Mangiante, 2010). Si les universités proposent, depuis la réforme de l'enseignement supérieur de 1998, des dispositifs d'aide ou d'accompagnement pour les étudiants de première ou deuxième année, sous forme de stages de pré-rentree, de tutorat ou de cours de « méthodologie et technique d'expression¹ » (Boyer et Coridian, 2002 ; Michaut, 2003), les étudiants en mobilité internationale en sont souvent exclus de par leurs compétences en français ou des conflits d'emploi du temps. Ces dispositifs ne répondent en outre que partiellement aux besoins d'un public allophone, qui requiert – à la différence d'un public francophone – une formation accordant une place conséquente à la compétence de compréhension orale et aux spécificités culturelles du milieu académique français.

Les besoins particuliers de ce public en mobilité, qui représentait 15% des effectifs des universités françaises en 2012², justifie l'émergence, depuis quelques années, de formations en *français sur objectif universitaire* (FOU) construites autour des situations de communication présentes dans le milieu académique (Carette, 2010, Goes, 2010 ; Mangiante et Parpette, 2011, Bou et Cavalla, 2010). Issues de la démarche du français sur objectif

¹ Citons à titre d'exemple les cours de *techniques d'expression et de communication* proposés à la faculté de Science et technologie de l'université Lille1, l'option *technique d'expression française* du département de Lettres et arts du spectacle de l'université Stendhal Grenoble 3, ou le cours de *technique d'expression écrite et analyse des données* proposé en 2e année de licence d'Administration économique et sociale à Paris 1

² Mangiante, J.-M et Parpette, C. (2012), « Le français sur objectif universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires » dans *Synergies*, Algérie n° 15, pp. 147- 166

spécifique (FOS), ces formations ciblent un public et un objectif précis (l'intégration et la réussite académique des étudiants en mobilité dans l'enseignement supérieur français), et dépendent de contraintes temporelles (mobilité prochaine ou en cours), impliquant la concentration vers les besoins prioritaires des apprenants (Mangiante et Parpette, 2004). Ces programmations, construites quasiment sur mesure pour un public identifié, dépendent étroitement de leur contexte de conception. Cela justifie la variété des dispositifs, dans leurs formes et leurs contenus, que l'on rencontre aujourd'hui sous l'intitulé de « français sur objectif universitaire ».

Parmi les éléments du contexte déterminant les besoins des apprenants et les conditions de conception des programmes FOU se trouve un paramètre central : le type de mobilité. Issue de choix institutionnels³, cette donnée détermine le statut consacré, par un établissement ou un organisme tiers, à la mobilité internationale entrante ou sortante des étudiants.

Trois types de mobilité coexistent aujourd'hui (Endrizzi, 2010) :

1. La *mobilité en double diplôme*, encadrée par un partenariat entre deux ou plusieurs établissements étrangers
2. la *mobilité en études intégrées*, gérées par l'agence Campus France⁴ (programmes d'études de type Erasmus)
3. la *mobilité spontanée*, relevant de l'initiative individuelle de l'étudiant (qui se retrouve ainsi dans la même situation qu'un étudiant français).

Notre article se propose d'analyser dans quelle mesure les caractéristiques propres à chaque type de mobilité influencent la forme et le contenu des programmes de FOU, et en quoi être conscient de ces paramètres conditionne la faisabilité et l'efficacité de ces dispositifs.

Notre étude se concentrera principalement sur le *double diplôme* et les *études intégrées*, dont nous illustrerons l'impact sur le travail de conception d'un programme FOU à travers l'exemple de deux dispositifs mis en place à l'Universidade de São Paulo (USP) entre 2010 et 2012 :

1. une formation FOU pour des étudiants candidats à des *études intégrées* dans des universités françaises de Sciences Humaines,
2. une formation FOU pour des étudiants candidats à des *doubles diplômes* dans quatre grandes écoles françaises d'ingénierie agroalimentaire.

³ eux-mêmes résultats de stratégies géopolitiques, culturelles, scientifiques et économiques. Endrizzi qualifie la mobilité comme étant devenue un véritable "levier de développement économique pour les gouvernements" (Endrizzi, 2010 : 1)

⁴ Campus France est l'agence française pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil et la mobilité internationale. C'est l'opérateur unique de ce service.

Après avoir rappelé les caractéristiques propres à chacun de ces deux types de mobilités, nous verrons en quoi ils ont un impact sur les trois niveaux du travail de conception d'un programme de FOU : l'analyse des besoins, la collecte des données et les choix de programmation à proprement parler.

1. Les mobilités étudiantes internationales

1.1. Mobilités institutionnalisées et mobilités encadrées

Les doubles diplômes et les études intégrées sont les deux types de mobilité gérées par un organisme. Les premières, les « mobilités institutionnalisées », concernent les étudiants dont l'établissement d'origine a établi un partenariat avec l'établissement d'accueil. Les secondes, les « mobilités encadrées », concernent les étudiants ayant candidaté individuellement à un programme d'échange. Ces deux contextes se distinguent à trois niveaux : la durée, l'enjeu et le parcours d'étude.

1. Les études intégrées durent un semestre ou un an, le double diplôme un ou deux ans.
2. Elles confèrent uniquement des crédits universitaires (ECTS) à cumuler avec les crédits nationaux (mobilités *d'étude*), le double diplôme offre la possibilité d'obtenir un diplôme dans le pays d'accueil, tel qu'une licence, un master ou un doctorat (mobilité *de diplôme*).
3. Elles donnent à l'étudiant une grande liberté en termes de choix disciplinaires, permettant une mobilité verticale (inter-cycles) ou horizontale (à l'intérieur d'un même cycle), alors que le double diplôme impose à l'étudiant un plan d'étude préalablement et conjointement établi par les établissements partenaires (mobilité généralement horizontale) (Endrizzi, 2010).

Tableau 1 : Distinctions entre le double diplôme et les études intégrées

Double diplôme	Études intégrées
<ul style="list-style-type: none"> • Mobilité institutionnalisée (accords bilatéraux) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilité encadrée (programme d'échange)
<ul style="list-style-type: none"> • Mobilité généralement imposée (dans le cadre d'un diplôme donné) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilité libre
<ul style="list-style-type: none"> • Mobilité de 1 ou 2 année(s) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilité de 1 semestre ou 1 année
<ul style="list-style-type: none"> • Mobilité <i>de diplôme</i> (obtention d'un diplôme) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilité <i>d'étude</i> (obtention de crédits)
<ul style="list-style-type: none"> • Cursus d'une année supplémentaire par rapport au cycle classique 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursus non rallongé par rapport au cycle classique
<ul style="list-style-type: none"> • Mobilité généralement horizontale (disciplines imposées à l'intérieur d'un même cycle) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilité horizontale ou verticale (disciplines plus librement choisies, au sein d'un même cycle ou inter-cycle)

Ces caractéristiques sous-tendent des différences importantes en termes d'exigence et d'enjeux institutionnels :

Un étudiant en études intégrées bénéficie non seulement d'une plus grande liberté dans le choix de ses cours - qu'il peut en outre tester durant les premières semaines de la mobilité avant de se décider - mais il est aussi exempt de toute exigence de validation. S'il échoue lors de ses examens en France, il reprend son cursus dans son pays d'origine afin de valider les crédits nécessaires à l'obtention de son diplôme.

Un étudiant en double diplôme ne bénéficie pas de cette souplesse : il doit suivre scrupuleusement le plan d'étude établi au préalable par les deux établissements. C'est une condition à la validation des deux diplômes. En cas d'échec, il n'obtient pas le diplôme français, et se voit contraint de rattraper ses crédits manquants une fois de retour dans son université d'origine.

Ces différences d'enjeux jouent un rôle important dans la conception des programmes FOU, au moment de déterminer avec précision les situations de communication cibles, mais aussi au niveau de l'implication des institutions.

1.2. Mobilités et formations FOU à l'université de São Paulo

L'USP encourage depuis plusieurs années le développement de la mobilité internationale sortante. Le programme *Science sans frontière*, mis en place en 2011 par les ministères brésiliens de l'Éducation et de la Recherche, a financé 100 000 bourses de mobilité entre 2011 et 2014 pour les étudiants de disciplines scientifiques (dont 10 000 vers la France, le Québec et la Belgique)⁵, et renouvelle l'objectif de 100 000 bourses pour l'horizon 2018. Les programmes comme *Formula Santander*, *Cinda* ou *Crub-Crepuq* encouragent quant à eux les mobilités vers le Royaume-Uni, les pays d'Amérique latine et centrale et le Canada, tandis que divers accords bilatéraux lient l'USP à des universités de langue française, allemande, italienne, espagnole, japonaise ou chinoise⁶. Cette implication institutionnelle dans la mobilité internationale s'illustre par la mise en œuvre de dispositifs de formation langagière destinés aux candidats au départ, et en particulier vers les zones francophones (Albuquerque-Costa, 2010 ; Albuquerque-Costa et Machado, 2012).

Deux formations pilotes en FOU y voient ainsi le jour, à la FFLCH (faculté de philosophie,

⁵ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> et <http://www.campusfrance.org/sites/default/files/csf-presentation.pdf>

⁶ <http://www.usp.br/internationaloffice/>, <http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/editais/>, <https://uspdigital.usp.br/mundus/editalintercambiopublicoListar?nivpbcavo=G&codmnu=2070>

lettres, langues et sciences humaines) dès 2010, puis à la FZEA (faculté de zootechnique et ingénierie des aliments) en 2012. Nous avons accompagné ce travail de conception au sein du groupe de recherche FOS-FOU de la FFLCH géré par Heloisa de Albuquerque Costa, dans le cadre de la collaboration établie depuis 2011 entre l'USP et l'université Lumière Lyon 2, coordonnée par Chantal Parpette (Vidal, 2011 ; Bouchet, 2012).

Formation FOU à la FFLCH (études intégrées)

C'est donc en 2010 qu'est proposé à l'USP le premier cours de FOU pour les étudiants de Sciences Humaines et Sociales de la FFLCH partant en France dans le cadre d'études intégrées (De Albuquerque-Costa, 2010 ; Machado, 2013). S'adaptant au manque d'enseignants et de spécialistes du FOU sur place et aux disponibilités et niveaux des étudiants, le cours est pensé comme un enseignement en semi présentiel, sur la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle. Basée sur les discours universitaires et ouverte à plusieurs niveaux de langue, la formation comprend dix séances de 45 minutes, incluant neuf heures de présentiel et 36h de distance. Cette première version est retravaillée en 2011 par l'équipe FOS-FOU de l'USP et de l'université Lyon2, partant de l'analyse de ses points forts et limites (Vidal, 2010b). Elle comprend alors 15 séances et conserve la modalité d'enseignement hybride (distance et présentiel), pour des raisons de diffusion du cours dans diverses facultés éloignées de l'USP. Le niveau de langue pour s'inscrire est désormais établi au niveau A2 du CECRL.

Formation FOU à FZEA (double diplôme)

Un second dispositif FOU voit le jour en 2012 au sein du groupe FOS-FOU de l'USP (H. Albuquerque Costa, 2010 ; G. Marins de Oliveira), dans le cadre de ce même partenariat avec Lyon 2 (Bouchet, 2012). Le cours se destine aux étudiants de la FZEA prévoyant une mobilité en double diplôme dans l'une des quatre grandes écoles françaises partenaires : AgroPariTech, AgroSup Dijon, Oniris Nantes et SupAgro Montpellier. Une collecte de données est menée en février 2012 à Agrosup Dijon, nous fournissant une base d'informations et de documents pour orienter les choix programmatiques. La formation est pensée pour un public A2 et B1 du CECRL, et est construite sur 13 séances à distance sur la plateforme Moodle. Trois séances en présentiel y sont ajoutées, dispensées sur le campus de Pirassununga, à 200 km de la ville de São Paulo.

Les éléments de contexte propres à chacun des deux types de mobilité - études intégrées en sciences humaines d'une part, double diplôme en ingénierie agroalimentaire d'autre part - ont un impact sur la première étape d'un travail de conception qu'est l'analyse des besoins.

2. Mobilités et analyse des besoins

L'analyse des besoins vise à identifier le plus précisément possible le public concerné par une formation, afin d'en retracer le parcours antérieur (connaissances et compétences préalables) et de déterminer les compétences langagières à atteindre pour agir dans le milieu cible. Les études intégrées et le double diplôme n'offrent pas le même degré de précision dans cette phase d'identification du public : elle se réalise avec plus d'anticipation, de manière plus précise et autour de données plus durables dans le cadre du double diplôme.

2.1 Précision et prévision

Le double diplôme repose sur un partenariat entre l'établissement d'origine et l'établissement d'accueil. Les deux parties étant identifiées et en contact, elles offrent au concepteur une connaissance non seulement *précise* mais aussi *préalable* du profil des apprenants, et ainsi des compétences langagières à développer : les spécialités disciplinaires, les caractéristiques des établissements cibles et généralement le parcours d'étude prévu sont autant d'informations *théoriquement*⁷ accessibles aisément et rapidement au concepteur. Le partenariat établi entre la faculté FZEA de l'USP et les quatre établissements français d'agroalimentaire nous a ainsi permis d'identifier les étudiants partant (niveau de langue et disciplines) et les situations de communications précises qui les attendaient dans le milieu cible (Bouchet, 2012a).

Les étudiants partant dans le cadre des études intégrées sont plus difficilement identifiables. En candidature individuelle (hors institution), ils proviennent de tous types d'établissements, de toutes disciplines, et sont souvent informés tardivement par leur programme d'échange de leurs pays et établissement de destination. Leur programme définitif d'étude est déterminé une fois la mobilité entamée, et est susceptible d'être plusieurs fois modifié durant les premières semaines du séjour. La diversité qui en résulte rend difficile la détermination des situations de communications précises à maîtriser. A titre d'exemple, entre 2008 et 2011, une

⁷ Nous dressons ici la liste des paramètres structurels propres aux études intégrées et au double diplôme, distinguant clairement deux cadres officiels de mobilité. Il est évident que des paramètres conjoncturels sont susceptibles de faire varier le poids de chacun de ces paramètres.

cinquantaine d'élèves de la FFLCH a effectué une mobilité en France au cours du premier semestre brésilien (janvier à juin), au sein des disciplines suivantes⁸ (Vidal, 2011a) :

- Lettres : 11
- Sociologie : 9
- Philosophie : 6
- Sciences du langage : 3
- Histoire : 3
- Géographie : 1
- Sciences politiques : 2
- Arts (histoire de l'art et études cinématographiques) : 2
- Autres (FLE, méthodologie, etc.) : 20

Les étudiants en études intégrées – dont l'unique caractéristique commune est le projet de suivre, à un moment donné, des études supérieures dans un établissement français - offrent donc peu de précisions quant aux situations cibles qui les attendent. Les étudiants de double diplôme, en partageant un même établissement d'origine, une même branche disciplinaire et un même type d'établissement cible, facilitent au contraire la détermination des compétences langagières à développer.

2.2. Pérennité

En plus de permettre de lister, à l'avance, des situations de communication précises, le double diplôme offre une certaine *pérennité* à ces données, puisque l'accord passé entre les partenaires assure généralement un renouvellement des échanges sur plusieurs années. Outre les avantages institutionnels évidents et que nous évoquons plus bas, retrouver chaque année un même type d'étudiants candidats à la mobilité permet aux concepteurs de confirmer et d'affiner leur connaissance du public et des situations auxquelles les préparer.

Après cette phase d'identification des besoins, la seconde étape de la conception influencée par le type de mobilité est la collecte de données, en termes d'accès aux ressources et d'appui institutionnel.

3. Mobilités et collecte des données

3.1. Accès aux données

L'étape centrale d'un travail de conception est la collecte de données. Elle permet de recueillir, auprès des acteurs du milieu cible, des informations et des supports qui serviront de base aux activités de cours (Mangiante et Parpette, 2005 ; Bou et Cavalla, 2010). Dans le

⁸ JupiterWeb, <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/>

cadre des formations FOU conçues et dispensées dans le pays d'origine des étudiants, en amont de la mobilité, cette étape est inévitablement conditionnée par les facteurs géographiques (éloignement des établissements cibles), mais également par le type de mobilité.

Nous l'avons vu, les études intégrées fournissent des informations tardives et très générales en termes d'établissement de destination. S'il est possible de prévoir si les étudiants iront en grande école ou en université, l'établissement précis n'est connu que dans les dernières semaines précédant la mobilité.⁹ Il est ainsi difficilement envisageable pour le concepteur de mener une collecte sur place, *a fortiori* s'il se trouve à l'étranger. Il n'est pas exclu qu'un concepteur se trouvant en France se rende dans une université lambda pour y collecter des informations et ressources transversales (hors disciplines), mais l'absence de partenariat rend son travail inévitablement moins aisé en termes d'accès aux personnes ressources (enseignants, responsables pédagogiques, étudiants français, etc.), pas nécessairement sensibilisés à la préparation linguistique des étudiants en mobilité. L'une des solutions consiste à se tourner vers les ressources fournies par Internet (documents authentiques ou didactisés écrits et audio, informations relatives aux études en France, témoignages d'acteurs du milieu, etc.) Il est également possible de collecter des données auprès des étudiants rentrés de mobilité. Dans le cas des formations proposées à la FFLCH, la collecte de la première version a été principalement faite sur internet, à travers des sites comme Canal U¹⁰ (pour l'obtention de vidéos et d'audios de conférences et de cours magistraux), ou des sites d'universités, comme Lyon 2 (pour s'informer sur le fonctionnement de l'université française). Lors de la seconde version, aux ressources internet ont été ajoutées des ressources collectées auprès des étudiants rentrés de leur séjour en France (documents écrits ou témoignages enregistrés et filmés)(Vidal, 2011b et c), ainsi que des documents tirés de l'ouvrage *Le français sur objectif universitaire* (Mangiante et Parpette, 2011).

Dans le cas du double diplôme, où les établissements cibles acceptent aisément de fournir aux concepteurs les accès aux données dont ils ont besoin en raison de l'enjeu du diplôme, l'étape de collecte offre plus de libertés. Dans le cas de la formation proposée à FZEA, nous avons eu l'opportunité, lors d'un séjour en France, de nous rendre à l'école Agrosup Dijon, partenaire de l'USP. Une collecte menée directement dans le milieu cible a l'avantage de fournir des

⁹ Les étudiants débutants en français relevant du programme Science sans frontière (études intégrées) suivent une formation de 6 mois en France avant d'intégrer leur établissement d'étude. En 2013-2014, certains ont été informés de leur établissement cible trois mois seulement *après* leur arrivée en France.

¹⁰ <http://www.canal-u.tv/>

données à la fois *existantes* et *sollicitées*, directement adaptées au profil du public, tels que des supports de cours, des travaux d'étudiants ou des entretiens avec les acteurs du milieu.

L'accessibilité aux données est donc variable selon le type de mobilité, mais n'est pas le seul élément impactant la collecte. Le statut accordé par une institution à ses concepteurs rend facile ou malaisée la réalisation d'une collecte et le traitement des données, démarche lourde et chronophage s'il en est. Et ce statut est directement dépendant du type de mobilité.

3.2. Statut des concepteurs

Le domaine du FOU bénéficie encore très peu, à l'instar d'autres champs du FOS, de programmations types ou de matériel spécifique didactisé et directement adapté à un profil d'étudiant. En raison, principalement, du caractère encore récent de ce champ d'étude¹¹. Aujourd'hui, l'enseignant de FOU est souvent concepteur de son propre matériel. Ce travail de conception est coûteux en temps et en moyens, en particulier lors de la phase de collecte. Cette dernière suppose une prise de contact avec les interlocuteurs du milieu cible, un déplacement vers ce milieu, une éventuelle collecte vidéo et/ou audio suivie d'un montage, et une phase d'analyse et de didactisation des données, afin d'en faire émerger une programmation de cours. Cette étape lourde et exigeante nécessite que soit soulevée la question du statut des concepteurs. Dans quelle mesure un enseignant peut-il se permettre de consacrer un tel temps à une collecte de données ? Dans quel cadre et sous quelles conditions un établissement peut-il rémunérer ses concepteurs, ou à défaut leur offrir les conditions favorables pour mener leur tâche (mise à disposition de moyens techniques, décharge de cours, etc.) ? Seule l'assurance d'une *démarche viable* justifierait qu'une institution se permette d'allouer un budget à cette phase de conception (Mangiante et Parpette, 2005 ; Bouchet, 2012b). Cette viabilité est déterminée par la pérennité d'une formation et par ses enjeux institutionnels, tous deux dépendant du type de mobilité.

Le double diplôme, en plus de son objectif diplômant, assure un renouvellement des mobilités sur plusieurs années, autorisant la mise en place d'un budget ou de moyens adaptés (matériel d'enregistrement, sous-traitance de techniciens audiovisuels, remboursement des frais de collecte, etc.), et éventuellement un cadre formel au statut des concepteurs. Organiser une

¹¹ A la différence des autres champs du FOS, le FOU concerne un marché conséquent et croissant d'apprenants, et pourrait bénéficier de budgets de conception revus à la hausse avec la mise en place de pôles universitaires en France. Une nouvelle collection des éditions PUG propose déjà, depuis peu, du matériel permettant d'aborder le FOU par branche disciplinaire (cf. Parpette et Stauber, 2014)

collecte à Dijon depuis l'université de São Paulo ne pouvait se concevoir sans l'appui financier de l'institution¹².

Les études intégrées bénéficient rarement d'une telle implication de la part des établissements d'origine ou d'accueil. L'absence d'exigence de validation des études et l'incertitude quant aux effectifs partants justifient plus difficilement la mise en place d'un support financier et humain pour la conception d'une formation FOU¹³. Les programmes conçus à la FFLCH dans le cadre des études intégrées font office d'exception, puisque le partenariat entre l'USP et l'université de Lyon 2 a assuré des conditions favorables au travail de conception, telle que la participation d'étudiants de master FLE de l'université de Lyon 2.

Le type de mobilité a donc un impact sur les deux premières étapes d'un travail de conception (analyse des besoins et collecte de données), elles-mêmes déterminantes dans les choix programmatiques.

4. Mobilités et choix programmatiques

4.1. Contenus de formation

Les contenus d'une formation sont déterminés par les besoins des apprenants et les exigences du contexte de conception. L'impact du type de mobilité sur ces deux paramètres conditionne l'angle d'entrée dans le FOU, qui peut se faire par des contenus transversaux ou des contenus disciplinaires (Mangiante et Parpette, 2011 ; Goes et Mangiante, 2010 ; Bretegnier, 2010), et suivant une approche méthodologique ou plutôt culturelle.

Dans le cas des études intégrées, les contenus peuvent difficilement s'éloigner du transversal, en raison de la diversité des disciplines et profils concernés, et de l'accès limité à un milieu cible précis. La programmation s'articule alors principalement autour de thématiques communes à l'ensemble des étudiants en mobilité, quelle que soit leur spécialité. Il peut s'agir de contenus à caractère *culturel* sur la poursuite d'études en France, l'organisation du système d'enseignement supérieur français ou la vie quotidienne d'un étudiant ; ou de contenus à caractère *méthodologique* basés sur les compétences langagières universitaires partagées par toutes les disciplines (comme la compréhension orale de cours magistral ou la production

¹² Le cas du double diplôme est bien-sûr à nuancer. Si les conditions sont généralement réunies pour que les formations mises en places soient viables, cela n'entraîne pas systématiquement la mise en place d'un budget pour l'embauche d'un enseignant de français ou l'indemnisation des concepteurs. L'institution doit pour cela être consciente du poids que suppose la mise en place d'une formation spécifique. La phase d'information et de sensibilisation des établissements est donc cruciale dans l'ingénierie pédagogique du FOU.

¹³ Le problème est moins prégnant au sein des établissements d'accueil – en particulier dans les centres universitaires de FLE – qui ont en général suffisamment d'effectif pour ouvrir des classes par discipline et qui disposent souvent au sein même de leur structure à la fois des ressources à collecter et d'un vivier d'étudiants de FLE susceptibles de participer aux conceptions dans le cadre de leurs travaux de validation.

orale d'exposé ou de soutenance de travaux). Ainsi, dans la deuxième version du cours proposé à la FFLCH, nous avons mis l'accent sur la vie universitaire et la connaissance de la culture française dans l'enseignement supérieur. Les activités portent sur les besoins transversaux aux disciplines, avec une plus grande insistance sur l'écrit, par rapport à la version 1, comme l'analyse de la structure textuelle, l'entraînement à la rédaction et l'étude de cas.

Tableau 2 : Programmations FOU proposées à la FFLCH en 2010 et 2011 (versions 1 et 2)

VERSION 1 – COURS PILOTE	VERSION 2 – COURS ACTUEL
À distance sur 10 semaines	En présentiel et à distance sur 15 semaines
<ul style="list-style-type: none"> Familiarisation avec la plateforme Constitution des profils des étudiants utilisateurs 	<ul style="list-style-type: none"> Faire son profil et découverte de la plateforme
<ul style="list-style-type: none"> Compréhension orale d'extraits de conférences (canal U) ou de cours magistraux 	<ul style="list-style-type: none"> Compréhension du système universitaire, des formations et de la culture éducative en France (3 séances) : <ul style="list-style-type: none"> Compréhension et complétion de documents authentiques
<ul style="list-style-type: none"> Compréhension orale de cours et prise de notes 	<ul style="list-style-type: none"> Compréhension orale des Cours Magistraux (2 séances) : <ul style="list-style-type: none"> repérage des notions principales rappels et annonces consignes, rappels à l'ordre, prises de position, polyphonie... reformulations, précisions, répétitions...
	<ul style="list-style-type: none"> Stratégies d'écoute et prise des notes <ul style="list-style-type: none"> repérages des informations principales, classement des données situationnelles, complétion de grilles de compréhension orale portant sur les informations factuelles...
<ul style="list-style-type: none"> Réalisation d'exposés avec support 	<ul style="list-style-type: none"> Réalisation d'un exposé, recherche bibliographique (2 séances) : <ul style="list-style-type: none"> Analyse de modèles, mise en évidence des procédés de mise en relation (notamment discours-icônes).
<ul style="list-style-type: none"> Initiation à la recherche : du thème à la problématique, recherche bibliographique 	

<ul style="list-style-type: none"> • Écoute de témoignages d'étudiants français et étrangers (vidéos) 	<ul style="list-style-type: none"> • La vie étudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Découverte de l'université Lyon 2 – services, formations (vidéos, interviews) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Documents administratifs à lire et à remplir 	<ul style="list-style-type: none"> • Se familiariser avec les travaux écrits en milieu universitaire (2 séances) : <ul style="list-style-type: none"> - A partir de corrigés - Repérage de connecteurs logiques, marques discursives récurrentes...
	<ul style="list-style-type: none"> • Faire une lettre de motivation, un CV, dossier de candidature
<ul style="list-style-type: none"> • Préparation de l'examen 	
<ul style="list-style-type: none"> • Examen et bilan 	

Une formation destinée à des étudiants de double diplôme comporte généralement elle aussi des thématiques transversales - en particulier lorsqu'il s'agit d'une formation dispensée avant le départ, auprès d'étudiants n'ayant encore eu qu'un contact limité avec le pays d'accueil et demandeurs d'informations générales sur le contexte institutionnel et culturel - mais peut se permettre d'aller au delà, en proposant une entrée disciplinaire. C'est cet équilibre qui a été choisi pour la formation en FOU à la faculté d'agroalimentaire FZEA en 2012 (Bouchet, 2012).

Tableau 3 : Programmation FOU proposée à FZEA en 2012 (version pilote)

SEQUENCES	SEANCES ¹⁴	
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">L'environnement de l'étudiant agronome</p>	1	<p>IDENTIFICATION Se présenter, parler de soi, saluer les camarades et enseignants dans une grande école d'ingénierie en France.</p>
	2	<p>DESCRIPTION Décrire son environnement : parler de son établissement brésilien et de ses camarades suivant le modèle d'étudiants brésiliens présentant le campus d'AgroSup Dijon (interviews vidéos).</p>
	3	<p>LOCALISATION Localiser sa ville et son campus, comprendre et exprimer un itinéraire, à partir d'une carte Pirassununga ou d'une carte de Dijon.</p>
	4	<p>COMPARAISON Découvrir l'organisation des études supérieures en France, comparer avec le système brésilien.</p>
	5	<p>COMPARAISON/SPECIALISATION Découvrir les études d'ingénierie agroalimentaire en France, comparer avec les études d'ingénierie agroalimentaire au Brésil, à partir de vidéos de laboratoires et d'extraits d'interviews d'étudiants et d'enseignants et d'extraits de supports d'enseignements (PDF et PPT) à Agrosup Dijon.</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">Les compétences académiques de l'étudiant agronome</p>	6	<p>LA PRODUCTION ORALE (1) L'exposé ou la soutenance de travaux : faire une recherche documentaire dans le domaine de l'agroalimentaire, s'interroger sur les problématiques actuelles de ce champ disciplinaire, organiser ses idées suivant un plan.</p>
	7	<p>LA PRODUCTION ORALE (2) L'exposé ou la soutenance de travaux : s'entraîner au transfert sémi-discursif (passage du support écrit avec schémas au discours oral), à partir d'une comparaison entre le support PPT d'un cours de « propriété sensorielle des aliments » et son enregistrement audio.</p>
	8	<p>LA COMPREHENSION ORALE (1) Le cours magistral : comprendre la particularité et la structuration d'un discours de CM dans les études d'agroalimentaire en grande école : rôles de l'enseignant chercheur, énoncés principaux et énoncés secondaires.</p>

¹⁴ A ces 13 séances à distance peuvent s'ajouter 3 séances en présentiel : 1 séance d'introduction et de prise en main de la plateforme, 1 séance d'exposé oral noté, 1 séance finale de bilan.

	9	LA COMPREHENSION ORALE (2) Le cours magistral en agroalimentaire : stratégies d'écoute et de prise de notes à partir d'extraits audio de cours.
	10	LA PRODUCTION ECRITE (1) Les discours écrits des études d'agroalimentaire : connaître et différencier les différents écrits universitaires de ma discipline et leurs objectifs (résumé, synthèse de document, rapport de stage, question de cours, etc.)
	11	LA PRODUCTION ECRITE (2) S'entraîner à la rédaction d'écrits universitaires dans des travaux d'agroalimentaire : l'argumentation (trouver des arguments, les développer, les nuancer), la problématisation, l'articulation logique et la synthétisation dans des comptes rendus de travaux pratiques ou de projets, et dans des synthèses de cours.
3 L'arrière plan culturel de l'étudiant international en France	12	LES DEMARCHES ADMINISTRATIVES/QUOTIDIENNES Comprendre et s'informer sur les démarches administratives académiques et quotidiennes (inscriptions, logement, transport, sécurité sociale, etc.) en tant qu'étudiant d'une grande école d'ingénieur française.
	13	LA DECOUVERTE CULTURELLE Découvrir le patrimoine de la France et de Dijon (histoire, gastronomie, architecture, politique, etc.), s'informer sur les loisirs et activités de la ville et les bons plans pour un étudiant (sorties, spectacles, activités sportives, etc.)

Cette programmation, si elle ne convient pas à un public d'études intégrées en étant construite autour d'une discipline commune, peut cependant être adaptée à d'autres publics de doubles diplômes. En effet, si les intitulés évoquent ici le domaine de l'ingénierie agroalimentaire, le cadre de la programmation peut être transféré à d'autres disciplines sous des intitulés et contenus ajustés (ex : « Les compétences académiques de l'étudiant physicien ») (Mangiante et Parpette, 2011). Cette *transférabilité* des programmations FOU est aujourd'hui une condition à leur viabilité, car elle justifie qu'y soient consacré du temps et des moyens en raison d'un public potentiellement élargi.

Les paramètres propres aux doubles diplômes et aux études intégrées ont donc un impact sur les contenus des programmations FOU. Ils ont, également, un poids sur les dispositifs et modalités d'enseignement.

4.2 Dispositifs et modalités de formation

Un cours de FOU peut être dispensé de manière *intensive* ou *extensive*, *avant* la mobilité (dans le pays d'origine) ou *pendant* la mobilité (dans le pays d'accueil), en *présentiel*, à *distance* ou en *semi présentiel*. Si, dans notre contexte, les trois formations étaient dispensées en semi présentiel, sur la plateforme moodle, avant le départ en mobilité, le type de mobilité peut avoir un certain impact sur ces différents choix. Il peut d'abord influencer le *moment* et la *durée* de la formation. Bénéficiant d'un cadre institutionnel rigoureux en termes de calendrier, d'effectif et de budget, le double diplôme donne plus facilement lieu à une formation avant le départ. Il peut permettre de regrouper un nombre suffisant d'étudiants pour ouvrir une classe et y destiner un enseignant. Le double diplôme est également plus propice aux formations extensives (sur le long terme), puisque planifié plus longtemps à l'avance que les études intégrées.

Le type de mobilité peut ensuite influencer la *modalité* de la formation. Le dispositif d'enseignement à distance est, par exemple, particulièrement adapté aux études intégrées. Le projet de mobilité étant flou en termes de calendrier, de cursus et d'établissement, les groupes sont hétérogènes, les effectifs réduits et fluctuants et les étudiants souvent dispersés. Outre la facilité d'accès permise par le distanciel, l'autoformation en ligne peut être une alternative à la transversalité imposée par les études intégrées. Une programmation FOU peut ainsi proposer un double parcours : une approche transversale, dispensée à distance ou en présentiel, et des approches disciplinaires, suivies « à la carte » et en ligne par les étudiants concernés. A condition, une fois encore, de rendre institutionnellement possible un tel chantier de conception.

Conclusion

Il n'existe pas une, mais des mobilités étudiantes internationales. Les caractéristiques propres à chaque type de mobilité, résultat de choix stratégiques institutionnels, ont un impact sur l'ensemble du travail de conception en FOU. Les contenus et les modalités de formation dépendent directement du profil des apprenants et du contexte de conception, justifiant que soient mis en place des dispositifs divers de formation linguistique en réponse aux demandes institutionnelles. Mesurer l'impact du type de mobilité sur les potentialités et limites programmatiques oriente les concepteurs vers une approche réaliste et efficace, condition à

une plus grande implication des institutions dans ces tâches de conception, lourdes et exigeantes.

Les incertitudes entourant les mobilités encadrées (études intégrées) en termes de prévision et de pérennité questionnent la viabilité des démarches FOU entreprises dans ce cadre. C'est notamment pour ces questions de viabilité que nous voyons l'émergence et le développement de nouvelles modalités d'enseignement à distance telles que les Mooc ou les plateformes d'autoformation. Seront-ils les futurs outils qui permettront de nouveaux choix programmatiques en FOU ? La question est posée.

Références bibliographiques

Albuquerque-Costa, H., Machado, R. (2012), « Préparation des étudiants de l'Université de São Paulo aux savoir-faire académiques français : Les démarches pour la définition d'un programme de cours FOU » dans Actes du IIème Forum Mondial HERACLES, pp.159-169.

Albuquerque-Costa, H. (2010), « Formation aux savoir-faire académiques dans une université brésilienne », dans Parpette, C. et Mangiante, J.-M. (dir.), *Faire des études supérieures en langue française, Le Français dans le monde. Recherches et applications* 47, Paris, CLE International, pp. 74-83

Bou, P. et Cavalla, C. (2010), « Un référentiel-outil de compétences méthodologiques » dans Cadet L., Goes J., Mangiante J.-M. (dir), *Langue et intégration, dimensions institutionnelles, socio- professionnelles et identitaires*, Bruxelles, Peter Lang, pp. 386-395.

Bouchet, K. (2012a), « Élaboration d'un programme de formation en français sur objectif universitaire à l'université de São Paulo : de la collecte des données à l'enseignement à distance », Rapport de stage de master 2, Université Lumière Lyon 2.

Bouchet, K. (2012b), « L'ingénierie du français sur objectif universitaire, entre conception et adaptation », Mémoire de Master 2, Université Lumière Lyon 2

Bouchet, K et Marins de Oliveira, G (*à paraître*), « Le rôle de la collecte de données dans la conception d'une programmation FOU », in *Le Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'Université de São Paulo : enjeux institutionnels et formation linguistique*.

Bretegnier, A. (2010), « Français langue d'insertion/d'intégration/ d'affiliation socio-universitaire. Parcours, difficultés, formations.» dans Cadet L., Goes J., Mangiante J.-M. (dir.), *Langue et intégration, dimensions institutionnelles, socio-professionnelles et identitaires*, Bruxelles, Peter Lang.

Campus France/Cendotec. *Guide de la coopération universitaire Franco-Brésilienne*. Actualisation 2009.

Carette, E. (2010), « Aider les étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté » dans Parpette, C. et Mangiante, J.-M. (dir.), *Faire des études supérieures en langue française, Le Français dans le monde. Recherches et applications* 47, Paris, CLE International, p. 92-103

Coulon, A. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997

Endrizzi L., (2010), « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 51, février

Goes, J. et Mangiante, J.-M. (2010), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Arras, Artois Presses Universités.

Goes, J. (2010), « L'université comme lieu d'intégration sociolinguistique des étudiants d'échange. Perspectives institutionnelles et didactiques » dans Cadet L., Goes J., Mangiante J.-M. (dir.), *Langue et intégration, dimensions institutionnelles, socio-professionnelles et identitaires*, Bruxelles, Peter Lang.

Machado, R. (2013) « A produção escrita universitária à la française : preparação dos alunos de Letras da FFLCH USP que vão estudar na França » mémoire de Mestrado, Université de São Paulo

Mangiante, J.-M et Parpette, C. (2012), « Le français sur objectif universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires » dans *Synergies*, Algérie n° 15, p. 147- 166

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

Mangiante, J.-M et Parpette, C. (2005), *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE

Parpette, C. (2014) « Contexte local et stratégie de programmation en français sur objectif universitaire », in I. Franic & M. Ruet, *Le français sur objectif universitaire : du concept à la pratique*, Zagreb : FF press, p.11-25

Parpette, C. et Stauber, J. (2014), *Réussir ses études d'économie en français*, Grenoble : PUG

Michaut, C. (2003), « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités », *Recherche et formation*. N° 43 – 2003, p. 101-113

Vidal, J. (2011a), « Mise en place d'un programme de français sur Objectif Universitaire à l'Université de São Paulo », rapport de stage de master 2, Université lumière Lyon 2.

Vidal, J. (2011b) « Représentations et attentes des étudiants brésiliens dans l'enseignement supérieur français », mémoire de master 2, Université de Lyon 2.

Vidal, J. (2011c), « Développer les interactions dans un programme de Français sur Objectif Universitaire pour favoriser l'acquisition des compétences langagières », mémoire de Master 2, Université Lumière Lyon 2

Sitographie

Ciência sem fronteiras :

<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

Département de Lettres et arts du spectacle de l'université Stendhal Grenoble 3,

<http://www.ugrenoble3.fr/version-francaise/formations/techniques-d-expression-francaise-55732.kjsp>

Faculté de Science et technologie de l'université Lille 1

<http://sup.univ-lille1.fr/Pole-enseignement-transversaux/Techniques-Expression-Communication/>

Faculté d'Administration économique et sociale à l'université Paris 1

http://epi.univ-paris1.fr/14226237/0/fiche___pagelibre/&RH=epi-382-MM0002v210&RF=epi-382-MM0002v212.

USP, Agência de cooperação nacional e internacional :
<http://www.usp.br/internationaloffice/>
<http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/editais/>

USP, Edital Intercâmbio :
<https://uspdigital.usp.br/mundus/editalintercambiopublicoListar?nivpbcavo=G&codmnu=2070>

Valentin, T., *Journée de présentation du programme «Science sans Frontière»*, Éléments de contexte / Brésil : <http://www.campusfrance.org/sites/default/files/csf-presentation.pdf>