



**HAL**  
open science

## Le français sur objectif universitaire : entre contexte, savoir-faire didactique et stratégie institutionnelle

Parpette Chantal

### ► To cite this version:

Parpette Chantal. Le français sur objectif universitaire : entre contexte, savoir-faire didactique et stratégie institutionnelle. Langues sur objectifs spécifiques et identité professionnelle, Université de Belgrade, pp.55-67, 2018, 978-86-81018-01-9. halshs-01998343

**HAL Id: halshs-01998343**

**<https://shs.hal.science/halshs-01998343v1>**

Submitted on 16 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.

**PARPETTE Chantal**  
**Université Lumière Lyon 2, laboratoire ICAR**  
[Chantal.Parpette@univ-lyon2.fr](mailto:Chantal.Parpette@univ-lyon2.fr)

## **LE FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE : ENTRE CONTEXTE, SAVOIR-FAIRE DIDACTIQUE ET STRATEGIE INSTITUTIONNELLE**

### ***Résumé***

Le français sur objectif universitaire se situe à l'interface de trois éléments. Tout d'abord le contexte (mobilité ou filière francophone ; double diplôme ou études intégrées, etc.) qui induit des besoins différents. Par ailleurs, le FOU confronte les enseignants à un travail de terrain qui les engage dans une démarche de conception de programme souvent nouvelle pour eux. Enfin, cette démarche, pour être mise en oeuvre efficacement, exige un soutien institutionnel, garant de la faisabilité didactique des programmes FOU. Ce sont ces trois éléments et leurs interactions que l'article se propose d'analyser.

### ***Mots-clés***

Français sur objectif universitaire, approche transversale, approche disciplinaire, stratégie institutionnelle

### **Introduction**

Le français sur objectif universitaire (FOU) est une déclinaison de la démarche de français sur objectif spécifique (FOS) en milieu universitaire, c'est-à-dire qu'il est destiné aux étudiants allophones suivant leurs études supérieures en langue française. Cette définition globale recouvre une grande diversité de situations avec leurs exigences, leurs potentialités et leurs limites. Cette diversité est liée à trois paramètres qui structurent le champ de la didactique du français aux publics adultes et qui sont particulièrement mis en évidence dans le FOS-FOU : le contexte, le savoir-faire didactique, et la stratégie institutionnelle. Ces paramètres interagissent étroitement dans la manière de penser le FOU et jouent chacun leur rôle dans l'élaboration des programmes de formation.

### **1. Contexte**

La diversité tient tout d'abord au contexte. Je ne reprendrai pas ici l'énumération de tous les éléments contextuels qui peuvent favoriser ou contraindre la conception d'un programme de FOU. Je renvoie pour cela à l'article *Contexte local et stratégie de programmation en Français sur Objectif Universitaire* (Parpette 2014). Il suffit d'en évoquer deux pour mesurer le phénomène. Le premier concerne l'implantation géographique et institutionnelle du cursus disciplinaire en français qu'envisagent les étudiants. Selon qu'il s'agit d'un cursus dans un établissement en France ou d'une filière francophone en pays d'origine (Roumanie, Algérie, Turquie, etc.), les besoins sont plus ou moins étendus. Suivre un cursus francophone dans son propre pays, assuré par des enseignants avec qui on partage la même langue-culture maternelle comporte moins d'exigences que la mobilité en France avec ce qu'elle suppose d'acculturation à un autre milieu universitaire et où tout se passe en français, sans possibilité de recours à sa langue d'origine. Faire ses études en langue française dans son propre pays réduit le nombre de situations de communication à maîtriser. Les échanges administratifs se déroulent souvent en langue maternelle, et si les documents officiels sont en français, les échanges oraux avec les secrétaires ou autres personnels peuvent se faire en langue maternelle. Les informations sur les panneaux d'affichage dans certains départements algériens qui enseignent en français sont en langue arabe. A l'université francophone de Galatasaray, à Istanbul, « les informations administratives se font généralement en turc avec les étudiants turcs et les professeurs. Sur les

panneaux d'affichage, on choisit la langue en fonction de l'événement, mais la majorité des messages sont rédigés en turc par les clubs de cinéma, de gestion, etc. Et le site de l'université est dans les deux langues » témoigne une enseignante de français.

Le second paramètre que l'on peut citer est celui du profil des groupes d'étudiants. Selon que le cours de FOU regroupe des étudiants de la même discipline ou de disciplines diverses, le cours de français relève de deux stratégies différentes. Dans le premier cas, le cours peut s'articuler largement ou totalement autour des informations et des discours de la discipline. Dans l'ouvrage *Réussir ses études d'économie-gestion en français* (Parpette et Stauber 2014) ou *Réussir ses études de littérature en français* (Mangiante et Raviez 2014), la plus grande partie des situations de communication et les compétences traitées le sont à partir de données tirées de la discipline concernée, qu'il s'agisse de la réunion de rentrée, de la description de cursus, de la compréhension de cours magistraux, de la rédaction d'écrits, ou encore d'exposés ou témoignages d'étudiants. C'est la stratégie *disciplinaire*. En revanche, pour un public constitué d'étudiants issus de disciplines diverses, un programme de FOU s'intéresse aux mêmes types d'informations, aux mêmes situations de communication et compétences globales mais ne s'appuie pas sur les discours de telle ou telle discipline. La réunion de rentrée ne sera pas reconstituée à partir de celle du département de lettres ou de droit mais plutôt à partir de celle qu'organise en début d'année le service des relations internationales pour l'ensemble des étudiants étrangers. La description des cursus mettra plutôt en avant les éléments d'organisation communs à tous les diplômes : la combinaison entre tronc commun, cours optionnels et cours transversaux, l'organisation en unités d'enseignement, le système de compensation entre les unités, les modes d'évaluation, etc. La compétence de compréhension orale des cours magistraux s'appuiera sur des extraits de conférence grand public, celle qui touche aux prestations orales sera également traitée sur des sujets communs à tous, etc. Nous avons affaire là à une stratégie *transversale* (Mangiante et Parpette 2011 : 44-47).

Cette distinction entre les deux stratégies appelle toutefois une précision importante. Elle ne recouvre pas terme à terme la distinction entre groupe homogène (même discipline) et groupe diversifié (disciplines différentes). En effet, si l'on considère les différents espaces de vie d'un étudiant, on peut organiser les thèmes constituant un programme de FOU en quatre catégories :

- la vie en France
- la vie sur un campus
- l'organisation universitaire
- les discours et compétences académiques

On voit que les deux premiers concernent tous les étudiants, indépendamment de leurs cursus. Le choix de son mode de logement, les questions de carte de séjour, d'ouverture de compte bancaire, de déplacement, les possibilités de travail, etc. ne sont pas en lien avec le type d'étude suivi. Il en va de même pour les choix que peut faire tout étudiant de participer à la vie associative du campus, d'y faire ou non du sport, de fréquenter la bibliothèque. Ces thématiques qui s'adressent à tous constituent une sorte de socle, de tronc commun, qui peut être présent dans tout programme de FOU. Les deux suivantes en revanche - *organisation universitaire* et *discours et compétences académiques* – peuvent être mises en œuvre de manière distincte, comme évoqué plus haut, en fonction du profil du groupe. Cette combinaison entre profil et stratégie peut être schématisée de la manière suivante :

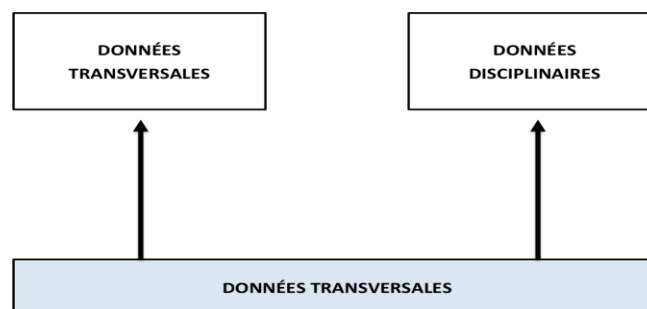


Figure 1 – Deux stratégies en FOU

A partir d'un socle commun de données transversales, le programme destiné à un groupe diversifié poursuit la dimension transversale, tandis que le programme destiné à un groupe homogène est – ou peut être – orienté vers les données disciplinaires.

D'autres paramètres pourraient être mentionnés comme éléments de contexte ayant un impact sur la conception d'un programme FOU, tels que *le dispositif* universitaire dans lequel s'inscrit la formation linguistique, comme par exemple « le double diplôme » versus « les études intégrées ». Le dispositif de double diplôme (deux institutions partenaires construisent ensemble un diplôme commun et les étudiants inscrits, pour un master par exemple, suivent respectivement une année d'étude chez eux et l'autre dans l'établissement partenaire), concerne des étudiants issus du même établissement dans leur pays d'origine et effectuant la même mobilité en France. Les conditions sont donc favorables à un programme FOU disciplinaire, contrairement au dispositif d'études intégrées qui regroupe dans un cours de français (souvent nommé par commodité cours Erasmus) des étudiants venus de tous horizons, contexte qui implique un cours de FOU transversal (cf. les exemples décrits dans Bouchet, Liu et Parpette 2016).

D'autres éléments de contexte peuvent être plus ou moins favorables à la mise en place de programmes FOU, le moment (avant le départ ou pendant la mobilité), l'institution chargée de la formation linguistique (centre universitaire de langue ou département disciplinaire), statut des enseignants de fle (stable ou provisoire), etc. (Parpette 2014). Il n'est pas question de les détailler tous mais il importe de mesurer le rôle du contexte dans cette problématique de la préparation linguistique à la mobilité.

## **2. Savoir-faire didactique**

Le FOU suppose par ailleurs, comme tout programme FOS, à la fois la capacité à concevoir des programmes de formation en fonction du contexte et du public étudiant concernés, et la capacité à élaborer des activités pédagogiques, et ce sur des situations de communication, des arrière-plans culturels et des discours que l'on n'est pas habitué à traiter dans le cadre du français général. Cela exige donc l'élargissement des savoir-faire didactiques, notamment en ce qui concerne la collecte des données sur le terrain universitaire francophone, puis la transformation de ces données en supports de formation linguistique.

S'inscrivant dans la démarche du français sur objectif spécifique (Mangiante et Parpette 2004), laquelle repose sur l'exploration d'un terrain particulier, l'élaboration de programmes FOU demande au concepteur de se transformer en observateur des situations universitaires ciblées, pour analyser les discours qui y circulent, les actions et compétences demandées aux étudiants, et les arrière-plans organisationnels et culturels qui les sous-tendent. Il lui faut, à partir de là, se livrer à un travail de collecte de données, lesquelles lui permettront de construire les séquences pédagogiques qui prépareront les étudiants au contexte universitaire français.

La mobilité est une expérience exigeante pour les étudiants. Elle les confronte à un contexte différent dans lequel tout se déroule en français. Pour le concepteur, organiser un programme en fonction des besoins implique de faire des choix parmi le grand nombre de situations, de connaissances, et de compétences que recouvre la mobilité, et que représente le schéma ci-dessous qui permet de structurer la construction méthodologique du FOU, de le penser en catégories, afin de construire des programmes cohérents, constituant des ensembles solides de données qui ne se dispersent pas sur des préoccupations de niveaux différents.



Figure 2 – Les différents champs du FOU

L'impossibilité de traiter tous les aspects du FOU dans un même programme conduit à traiter prioritairement tel ou tel aspect de manière à ce que les étudiants puissent en tirer un socle solide d'informations et de compétences. Tel programme donnera la priorité à la connaissance du fonctionnement de l'université française, tandis que tel autre s'orientera davantage vers le développement de compétences disciplinaires. C'est en cela que la représentation ci-dessus peut guider les concepteurs dans la construction d'un programme FOU.

L'élaboration s'appuie sur des données collectées en milieu universitaire. Ou au plus près possible du milieu universitaire. La précision n'est pas anodine. Le contexte joue en effet un rôle essentiel sur la démarche de constitution des données. Selon que le concepteur se trouve en France ou dans le pays d'origine, selon que le programme FOU est construit dans le cadre d'un partenariat ou d'une mobilité plus ouverte, plus aléatoire, l'accès au terrain et à ses données est très différent. On peut concrétiser cela à travers quatre cas de figure qui peuvent concerner la Serbie qui accueille le présent colloque :

- Le cas 1 représente un programme FOU élaboré *dans un établissement français* en partenariat avec un établissement étranger, par exemple un échange entre deux écoles d'ingénieurs. Les concepteurs du programme sont présents sur le terrain cible et ont accès directement aux données. Ils peuvent entrer en contact avec les responsables du programme, enregistrer des cours, collecter les sujets et corrigés d'examens, interroger les enseignants sur les travaux et compétences demandés aux étudiants, obtenir des témoignages d'étudiants, etc., tout cela complété par des informations recueillies auprès du partenaire dans le pays d'origine.
- Le cas 2 est celui des formations FOU réalisées *avant le départ* en mobilité, toujours dans le cadre d'un partenariat : les concepteurs ont accès au terrain français grâce aux contacts institutionnels réguliers avec l'établissement partenaire qui peut fournir des données administratives et pédagogiques (emplois du temps, descriptifs de cours, documents de lecture, sujets d'examens, etc.), et aussi grâce éventuellement à la présence d'enseignants français des disciplines qui viennent parfois assurer des cours ou des conférences.
- Le cas 3 concerne les formations *avant le départ* en mobilité assurées au sein d'une discipline (dans un département de physique, d'économie, ou de biologie) hors de tout partenariat : les étudiants candidats au départ tentent leur chance dans différents établissements français avec lesquels l'université d'origine n'entretient aucun contact particulier. L'accès aux ressources est alors plus aléatoire et la collecte des données s'appuie davantage sur les ressources ouvertes en ligne telles que FILIPE pour les écoles d'ingénieurs, ou les ouvrages édités dans certaines disciplines (à titre d'exemples, Damette de Dargirolle pour le droit, Carras, Gewirtz et Tolas. pour les études d'ingénieurs, Mangiante et Raviez pour la littérature, Parpette et Stauber pour l'économie, Bertrand Gally, Bortot et Berque pour le management).
- Le dernier cas représente la situation de concepteurs présents *dans les établissements d'origine* sans lien avec les établissements cibles en France parce que ceux-ci sont multiples voire encore inconnus au moment de la préparation à la mobilité. Les étudiants relèvent de diverses disciplines. La formation s'appuie alors sur une stratégie transversale, à partir de données présentes soit dans

les différents matériels FOU existants (sous forme de manuels ou de séquences en ligne), sur des données internet (témoignages d'étudiants, présentation d'établissements, conférences, etc.), ou encore du matériel de français général, de niveau avancé, spécialisé sur les compétences académiques, par exemple *Rédiger un texte académique en français* (Garnier et Savage 2011).

Sur les situations évoquées ici, viennent se greffer d'autres paramètres qui peuvent complexifier la conception des programmes FOU, notamment les différences de niveau de français entre les étudiants ou le temps consacré à la formation, sans oublier la question – fréquemment soulevée par les enseignants – de la motivation des étudiants pour ce type de formation.

La compétence de programmation en FOU suppose de savoir jouer avec d'une part les *possibilités* et de l'autre les *limites* que présente le contexte dans lequel travaillent les concepteurs. Elle s'appuie pour cela sur quelques principes qui permettent de structurer la démarche de conception :

- Déterminer la stratégie – transversale ou disciplinaire - à laquelle se prête le mieux la situation ;
- Choisir les thèmes prioritaires sur lesquels construire le programme (cf. figure 2) ;
- Construire des ensembles cohérents de ressources grâce à la combinaison entre *données existantes* et *données sollicitées* (Mangiante et Parpette 2004 : 58). Les données existantes, comme leur nom l'indique, sont présentes sur le terrain, elles font matériellement partie des situations de communication, qu'il s'agisse de discours oraux ou écrits, d'objets, de photos, etc. Les données sollicitées ne sont pas physiquement, explicitement, présentes sur le terrain. Elles sont provoquées par le concepteur de programme FOS qui interroge les acteurs du terrain, les amenant à produire des explications nouvelles qui n'existeraient pas s'il ne les sollicitait pas. Ces dernières prennent la forme d'interviews : celle d'une secrétaire expliquant le calcul des notes à la fin du semestre, celle d'un responsable de formation décrivant le fonctionnement des stages ou les formes de travail attendues des étudiants, ou encore d'un enseignant résumant le contenu et les objectifs de son cours. On peut y ajouter des témoignages d'étudiants décrivant leurs parcours, leurs choix de cours, leurs manières de travailler, etc. Ces données viennent expliciter les données existantes que sont des extraits d'enregistrements de cours, des pages de photocopiés, des sujets d'examens ou des documents administratifs. Elles donnent du sens à des données existantes qui, sorties de leur contexte, ne peuvent être que des extraits, des parcelles de situations universitaires. La même combinaison s'opère sur les autres champs du FOU : la connaissance des activités associatives, culturelles, ou sportives, sur un campus universitaire français repose beaucoup sur la connaissance acquise par l'expérience, sur le vécu partagé. Les données langagières qu'elles produisent sont souvent limitées à des affiches et des formulaires d'inscription. Il est important, pour les rendre claires aux étudiants en mobilité, qu'elles soient expliquées à travers les interviews réalisées auprès des responsables associatifs. De même pour le fonctionnement de la bibliothèque ou du restaurant universitaire. Il en va de même pour la vie quotidienne hors de l'université, à propos des modes de logement, des déplacements, des « bons plans » facilitant la vie des étudiants. Le site *Etudier en francophonie* (2013), réalisé – initialement - pour les étudiants brésiliens en mobilité, offre un bon exemple de ces séquences d'interviews et de reportages divers destinés à accompagner les étudiants dans leur information et dans leur perfectionnement linguistique.
- Combiner les données abstraites et les données concrètes. Comme nous le soulignons lors d'une rencontre sur les apports théoriques et les pratiques de terrain en FOU (Mangiante et Parpette 2016 : 174), parallèlement aux informations de tous ordres que peut apporter un programme FOU aux étudiants, nous faisons l'hypothèse que ce qui compte pour eux est de savoir comment investir personnellement ces informations administratives et pédagogiques, de découvrir les paramètres qui peuvent donner envie de choisir tel mode de logement ou telle option dans son cursus. C'est ce que peuvent contribuer à montrer ces témoignages d'étudiants ayant suivi un parcours de mobilité et que l'on trouve dans certains des matériels pédagogiques FOU mentionnés plus haut. Combiner un descriptif écrit de cours d'économie avec les discours oraux, très sensiblement différents, de deux étudiants expliquant pourquoi ils ont choisi tels ou tels cours, comment ils travaillent, etc. permet de coupler le caractère abstrait de l'information écrite avec la dimension humaine du témoignage oral (Parpette et Stauber 2014 : 34-36). Cela peut renforcer la motivation des étudiants pour le cours de FOU.  
Ces témoignages d'étudiants peuvent d'ailleurs être envisagés à travers des interventions d'étudiants rentrant de mobilité dans chaque institution, hypothèse qui conduit à s'interroger sur le

troisième élément constitutif de la démarche, à savoir le rôle de l'institution universitaire dans la mise en œuvre d'un programme FOU.

### **3. Stratégie institutionnelle**

Un programme FOU demande que soient réunies un certain nombre de conditions qui relèvent du cadre institutionnel dont le rôle est déterminant pour assurer la faisabilité du travail didactique. L'institution, qu'il s'agisse de la direction d'une faculté ou d'un centre de langue, ou encore de l'équipe présidentielle de l'université, est concernée par la problématique du FOU soit en termes d'intervention, soit, de manière plus déterminante, en termes de décisions.

Les partenariats existant entre établissements français et étrangers sont très opérationnels sur le plan administratif et sur le plan pédagogique en ce qui concerne les cursus disciplinaires. En revanche, la préparation linguistique à la mobilité est assez aléatoire. Dans nombre de cas, les étudiants candidats au départ suivent des cours de français sans que ceux-ci soient réellement intégrés au dispositif de mobilité avec un programme et une organisation temporelle spécifiques. Or, comme cela a été vu plus haut, envoyer chaque année des étudiants dans les mêmes établissements partenaires constitue une situation favorable à la mise en place d'un programme FOU. Les enseignants-concepteurs de FOU dans l'établissement d'origine ont besoin d'interlocuteurs dans l'institution française d'accueil pour pouvoir réaliser la collecte de données à partir desquelles construire leur programme. Les responsables scientifiques du partenariat peuvent intervenir de manière efficace pour créer des liens entre les enseignants de fle et les partenaires français susceptibles de leur fournir des données, sous forme d'entretiens, de documents écrits, de vidéos, de photos, etc.

Une autre démarche simple consiste à mobiliser les étudiants rentrant de mobilité. Ils peuvent à minima rencontrer les concepteurs de FOU et fournir un témoignage vidéo de leur expérience française. On peut également imaginer de les faire intervenir directement dans une séance de FOU pour témoigner et répondre en direct aux questions des étudiants en formation.

L'institution intervient également pour décider des stratégies de formation FOU pour les étudiants concernés. A quelle période situer cette préparation à la mobilité? De manière extensive tout au long de l'année ou en stage intensif avant le départ? Se pose également la question des formes d'enseignement : s'agit-il de cours collectifs ou plus individualisés grâce aux TIC ? Des expériences très diverses sont conduites dans ce domaine (voir l'ouvrage coordonné par Louis et Meunier en 2017) et peuvent amener enseignants-concepteurs de FOU et responsables institutionnels à se pencher ensemble sur cette question.

C'est également au niveau de l'institution que se pose la question de la formation des enseignants de français à la problématique du FOU. De manière générale, l'université pratique peu la formation continue de ses enseignants-chercheurs. Pourtant la compétence méthodologique que suppose des champs didactiques comme celui du FOU nécessite une réelle démarche de formation. On peut d'ailleurs se demander, en évoquant cela, s'il est préférable de travailler sur la seule langue française ou si l'on peut imaginer de faire travailler ensemble les enseignants des différentes langues concernées par la mobilité étudiante. La réponse à ce type d'interrogation dépend évidemment des conditions locales.

Le dernier élément, mais non le moindre, est celui des moyens alloués à la constitution du matériel pédagogique en FOU. La conception de ces programmes ne peut être assimilée à la seule préparation de cours. Le travail de terrain préalable à la constitution des séquences de cours demande du temps, de la compétence et beaucoup d'énergie (voir la revue *Points communs* 2015, Parpette, Carras et Abou Haidar 2017). Il transforme l'enseignant en concepteur et cette fonction ne peut être mise en œuvre qu'avec le soutien de l'institution, sous des formes qui relèvent du contexte local (décharge de cours ? salaire ?) mais qui doivent permettre de reconnaître concrètement l'investissement que cela exige.

### **Conclusion**

Si tout programme de langue relève à des degrés divers de l'ingénierie de formation, cette caractéristique est particulièrement prégnante pour les formations FOU de préparation à la mobilité. Celles-ci se situent en effet à l'interface entre le contexte local, la compétence didactique des enseignants-concepteurs, et le cadre institutionnel qui joue un rôle déterminant pour assurer la

faisabilité du travail didactique. L'analyse des besoins des étudiants appelés à la mobilité conduit les enseignants à envisager des programmes spécifiques nécessitant un travail de contact avec les terrains français ou francophones cibles. Cette démarche ne peut se réaliser qu'avec l'implication solide de l'institution agissant à travers un certain nombre de décisions relatives aussi bien à l'organisation de l'offre de cours qu'au soutien au travail de conception des enseignants.

### Références bibliographiques

- Bertrand Gally, C., Bortot, C. et Perque, C. (2017). *Réussir ses études en école de management en français*. Grenoble: PUG.
- Bouchet, K., Liu, N. et Parpette, C. (2016). Préparation à la mobilité étudiante vers la France : motivations et besoins en français sur objectif universitaire. In *Représentations du français et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner*. Louvain-la-Neuve: EME éditions. 45-59.
- Carras, C., Gewirtz, O. et Tolas, J. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français*. Grenoble: PUG.
- Dargirolle, F. et Damette, E. (2012). *Le français juridique*. Paris: Dalloz.
- Garnier, S. et Savage, A-D. (2011). *Rédiger un texte académique en français*. Paris: Ophrys.
- Louis, V. et Meunier, D. (dir.). (2017). *Enseigner le français et en français aux étudiants Erasmus. Enjeux et pratiques de la mobilité étudiante en Francophonie*. Louvain-la-Neuve: EME éditions.
- Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Mangiante, J-M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG.
- Mangiante, J-M. et Raviez, F. (2015). *Réussir ses études de littérature en français*. Grenoble: PUG.
- Parpette, C. (2014). Contexte local et stratégie de programmation en Français sur Objectif Universitaire. In Franic, I. et Ruet, M. (dir.). *Le français sur objectif universitaire*. Zagreb: FF Press, 11-23.
- Parpette, C. (2017). Le Français sur Objectif Spécifique : entre utilité et faisabilité. In Sowa, M. et Krajka, J. (dir.) *Innovations en langues sur objectifs spécifiques*. Peter Lang, 53-64.
- Parpette, C., Carras, C. et Abou Haidar, L. (dir.), (2015). *Points communs 2, Méthodologie de collecte des données en français sur objectif spécifique*.  
[https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs\\_Avril\\_2015\\_n2.pdf](https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Avril_2015_n2.pdf)
- Parpette, C. et Stauber, J. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. Grenoble: PUG.

### Références sitographiques

- FILIPE : <http://www.e-filipe.org>
- *Etudier en francophonie. J'améliore mon français*. <http://claroline.univ-lyon1.fr/><sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Pour s'inscrire, contacter Karine.Bouchet@hotmail.fr