



HAL
open science

L'influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE : d'une réalité diffuse à une méthodologie constituée

Chantal Parpette

► To cite this version:

Chantal Parpette. L'influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE : d'une réalité diffuse à une méthodologie constituée. 2ème Colloque international de l'Association Des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étudiants Étrangers (ADCUEFE) : L'enseignement/ apprentissage du Français Langue Étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences, ADCUEFE, Jun 2005, Lille, France. pp.7-16. hal-00376550

HAL Id: hal-00376550

<https://hal.science/hal-00376550v1>

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.

Source :

Parpette, C. (2006), « L'influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE : d'une réalité diffuse à une méthodologie constituée », Fievet M et Abry D (éds) *L'enseignement/ apprentissage du Français Langue Étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, Grenoble : PUG.

L'influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE : d'une réalité diffuse à une méthodologie constituée

Introduction

Comme le soulignaient les organisateurs de cette rencontre, les objectifs des apprenants s'inscrivant dans les centres universitaires de FLE en France relèvent de deux directions majeures : l'acquisition d'une compétence de communication sociale et culturelle, et/ou la maîtrise de capacités discursives liées aux pratiques académiques. La première répond au désir d'intégration au quotidien dans une communauté francophone, la seconde au projet d'y effectuer ses études.

Le lien entre le vécu de la classe de langue et le milieu environnant homoglotte est une réalité institutionnelle et didactique plus avancée, semble-t-il, pour le second volet que pour le premier. Les réflexions et actions pédagogiques menées dans le champ du Français sur Objectif Spécifique (FOS) ont exposé certaines modalités d'intégration entre les cours de fle et les enseignements disciplinaires tels que le droit ou les sciences économiques (Bouchard, Parpette, Pochard, 2005 ; Parpette, 2005 ; Carras 2005). La réalité de cette prise en compte du milieu homoglotte, dans les programmes de fle destinés à préparer les étudiants à leurs études universitaires, tient au fait que les deux espaces d'apprentissage que sont les centres de fle et les départements des autres disciplines appartiennent au même cadre institutionnel. Cela permet des aller-retours de l'un à l'autre, des interpénétrations qui ne modifient pas fondamentalement les formes de travail.

Pour ce qui est du premier volet, l'intégration au milieu hors des murs de l'université, la situation se présente différemment. L'environnement social et langagier, sans être ignoré, n'est pas fondamentalement intégré aux stratégies d'enseignement. Et l'on peut se demander pourquoi, en milieu francophone, nous profitons si peu de ce que nous envient en permanence nos collègues enseignant en milieu alloglotte. C'est sur cette relation que nous allons nous pencher ici pour tenter d'esquisser ce que pourrait être une méthodologie d'enseignement fondée sur le contact avec le milieu homoglotte environnant, en montrant en quoi les centres universitaires de fle sont les lieux désignés de cette réflexion et de sa mise en oeuvre.

1. L'influence du milieu homoglotte : une réalité diffuse

En milieu homoglotte, l'impact de l'environnement linguistique sur l'enseignement de la langue est une réalité de fait sur plusieurs plans.

Sur le strict plan linguistique, en premier lieu, dans la mesure où le français est le seul vecteur de communication dans la classe. La situation d'enseignement la plus répandue est en effet celle qui réunit des enseignants natifs face à des étudiants d'origines diverses. Les

groupes monolingues font quelque peu varier cette situation, les apprenants pouvant échanger en langue maternelle, mais la communication apprenants-enseignant s'effectue en français, et la communication entre apprenants est suffisamment contrôlée pour se dérouler assez largement en français aussi pendant le temps du cours. Par ailleurs, les étudiants n'ayant à leur disposition que le français, pour leurs échanges sociaux hors de la classe, le rythme d'apprentissage s'en trouve accéléré. La comparaison avec l'apprentissage en milieu alloglotte reste toutefois assez complexe à établir dans la mesure où se combinent plusieurs paramètres de différenciation. D'une part, apprendre le français en France va très souvent de pair avec un apprentissage plus intensif que dans le pays d'origine. Par ailleurs, le degré de motivation joue également un rôle important, la démarche lourde qui amène un apprenant en France supposant un engagement souvent supérieur à celui qui le conduit à s'inscrire dans un centre de langue dans sa ville d'origine¹. Il est donc scientifiquement difficile d'attribuer au seul milieu homoglotte les différences de résultats dans l'apprentissage. Cette réserve faite, il reste que l'insertion en milieu homoglotte est indiscutablement un atout pour l'apprentissage de la langue.

A ces facteurs *inhérents* à la situation, et qui agissent en quelque sorte naturellement, s'ajoutent des phénomènes plus *planifiés*, relevant des choix des enseignants par rapport à ce que leur offre l'environnement. Cela inclut les sujets traités en cours, souvent reliés à l'actualité ou intéressant les étudiants dans leur vie quotidienne en France, ainsi que les objets langagiers (presse écrite et audiovisuelle, annonces diverses, etc) disponibles et utilisés en temps réel. La proximité immédiate du milieu cible autorise par ailleurs certaines modalités de travail - enquêtes de terrain, visites de sites historiques, etc. - qui contribuent à élargir l'espace d'apprentissage.

Mais, au-delà de ces éléments intégrateurs, la structure fondamentale du cours reste très proche de celle d'un enseignement en milieu alloglotte. Tout d'abord, parce que de Lyon, Grenoble, ou Paris, à l'Alliance Française de Sao Paulo ou de Shanghai, ce sont les mêmes ensembles pédagogiques qui sont utilisés. D'autre part, parce que la classe est toujours considérée comme le lieu essentiel d'apprentissage, pour ne pas dire unique. Certaines activités hors classe existent certes, mais elles ont un statut marginal. Nous avons donc affaire à un modèle d'enseignement très prégnant, qui s'impose quelles que soient les conditions d'enseignement-apprentissage, et qui semble en l'occurrence relativement indifférent au caractère alloglotte ou homoglotte de l'environnement. Les différences que l'on peut constater en milieu homoglotte semblent être encore pour l'essentiel une dimension facultative, optionnelle, et constituer une valeur ajoutée beaucoup plus qu'un élément de base.

2. Un enseignement plus intégré au milieu : une formation en alternance

Face à ce constat qui n'est pas exempt de paradoxe, on peut imaginer un enseignement qui prendrait plus structurellement en compte le milieu environnant, un peu sur le modèle - et toutes proportions gardées - des *formations en alternance*.

Le schéma courant d'une unité de cours de fle consiste à sélectionner un objectif communicatif et des structures linguistiques à maîtriser, et à proposer des exercices et activités d'apprentissage à réaliser dans ce cadre. La formation alternée peut conserver ce schéma global, en transférant sur le terrain une partie des activités d'apprentissage, et en organisant une interdépendance étroite entre le terrain et la classe. Le déroulement d'une séquence comporte alors trois moments :

¹ Cette analyse concerne les publics étudiants et non ceux que l'on classe sous le terme « migrants » pour qui les considérations sociologiques, psychologiques et politiques sont tout autres.

- prise de contact avec l'objectif et les outils linguistiques (en classe),
- réalisation d'une activité de terrain (hors classe),
- compte-rendu d'activité : travail sur les données apportées par le terrain (en classe).

Ce schéma peut être illustré à travers les quelques exemples suivants, inspirés d'activités pratiquées dans les centres fle :

Exemple 1 (niveau A1) :

- Objectif communicatif : décrire des faits et gestes
- Structures linguistiques : verbes au présent, lexique des activités de la rue

Déroulement de la séquence :

- Après un travail de préparation en classe, l'enseignant demande aux étudiants de sortir de la classe, de se poster à proximité de l'université, et de noter ce qui se passe dans la rue, sous forme d'énoncés simples tels que :
 - le tram s'arrête à la station
 - un jeune homme passe en vélo
 - une voiture passe au feu rouge
 - un homme et une femme entrent au café
 - des étudiants sortent de l'université
 - etc.
- Dans la phase de compte-rendu, les étudiants comparent ce qu'ils ont noté.

Ces énoncés simples, que l'on peine parfois à rendre attractifs en classe faute d'un enjeu communicatif crédible, prennent plus de sens sous cette forme dans la mesure où ils constituent un tableau, une vision de la rue à un moment particulier, un peu à la manière de Georges Pérec. Cette vision de la rue n'est jamais totalement la même d'un observateur à l'autre, d'où la consigne de comparaison au moment du compte-rendu. L'activité peut ensuite donner lieu à un écrit, *Regards sur la rue*, résultat de la compilation des différentes observations.

Cette démarche peut se décliner sous des formes diverses : vision d'un même lieu par tous au même moment, vision de lieux différents à un même moment (différents quartiers de la ville à 9h du matin), ou encore vision d'un même lieu à des heures différentes.

Exemple 2 (niveau A2) :

- Objectif communicatif : décrire l'évolution d'un lieu
- Structures linguistiques : temps du passé, repères temporels, repères spatiaux, verbes indiquant le changement

Déroulement de la séquence :

- Dans la classe, le travail est introduit à travers les outils habituels : écoute de dialogues, lecture de petits récits écrits, phrases à transformer, etc.
- Activité de terrain : l'enseignant distribue des cartes postales anciennes de différents quartiers de la ville ; par groupes de deux, les étudiants partent à la découverte d'un de ces quartiers et notent tous les changements qui sont intervenus.
- Compte-rendu d'activité : chaque groupe rend compte de son activité en décrivant l'état antérieur du quartier qu'il a découvert, et les changements observés. Compte tenu du nombre de groupes et donc d'informations à échanger, les discussions se déroulent par sous-groupes de 3 ou 4 binômes.

Exemple 3 (niveau B1)

- Objectif communicatif : rapporter des discours
- Structures linguistiques : verbes et locutions de discours rapporté, modalisations

Déroulement de la séquence :

- Dans la classe : sensibilisation à la situation et aux outils linguistiques, préparation d'un questionnaire en vue d'interviews
- Activité de terrain : réalisation d'interviews
- Compte-rendu : discussion, comparaison des résultats, puis rédaction d'un article de synthèse sur le modèle des textes travaillés en sensibilisation.

Exemple 4 : les promenades-découvertes (niveau A2 - B1)

Cette activité permet aux étudiants de découvrir un quartier ou un monument en cherchant les réponses à une série de questions : que voit-on au-dessus de la porte d'entrée ? qui est le personnage de la statue ? trouvez l'inscription indiquant la date de construction de la maison, etc. Selon les cas, les réponses peuvent être trouvées par simple observation ou nécessitent d'interroger les habitants du quartier. L'enseignant rédige ses consignes en fonction du niveau des étudiants et de l'activité langagière qu'il souhaite mettre en place. L'activité peut concerner trois ou quatre lieux différents, chacun étant visité par deux ou trois binômes d'étudiants. Le travail de compte-rendu en classe se fait en deux temps : comparaison des réponses obtenues entre les groupes ayant fait, séparément, la même visite, puis explications réciproques, à partir de photos du lieu visité, entre des binômes ayant fait des visites différentes.

Cette activité peut ensuite être renouvelée sous une autre forme : une fois que les étudiants ont réalisé une première promenade-découverte en répondant à des questions préparées par l'enseignant, chaque binôme construit à son tour le questionnaire d'une promenade-découverte pour d'autres étudiants sur d'autres lieux. Ils passent ainsi de la réponse aux questions à l'élaboration de questions et consignes. Le compte-rendu dans la classe permet la confrontation entre les concepteurs des promenades et ceux qui les ont réalisées, chaque sous-groupe étant à la fois l'un et l'autre.

Exemple 5 : rencontres avec des élèves français (niveau B2)

A un niveau plus avancé, on peut citer l'activité suivante : des étudiants chinois² préparent des exposés simples sur un aspect de leur pays qu'ils vont présenter dans des classes de collège ayant la Chine à leur programme de géographie. Les exposés sont préparés en petits groupes de trois personnes dans la classe de fle ; ils peuvent ensuite donner lieu à des « répétitions » au laboratoire de langue, avant la rencontre sur le terrain.

Au retour, les étudiants rendent compte de leurs expériences, comparent, évoquent les questions auxquelles ils ont dû répondre, interrogent l'enseignant sur le fonctionnement des collèges à partir de ce qu'ils ont observé, comparent avec les écoles chinoises etc. Cette activité de terrain peut être le point de départ d'un cours sur certains aspects de l'école française.

Ces exemples ne représentent qu'une petite partie de tout ce qui se pratique depuis longtemps dans les centres de fle et dont colloques³ et fiches pédagogiques du *Français dans le Monde* se font assez régulièrement l'écho. Les possibilités d'activités qu'offre un milieu homoglotte dans le cadre d'une formation linguistique sont donc connues. Il s'agit de s'en inspirer et de les développer pour en faire une méthodologie constituée. Ce n'est pas essentiellement le *contenu* des activités de terrain qui demande réflexion mais leur *place* dans l'organisation du cours et leurs *relations* avec le déroulement de la classe.

² Ou autre nationalité, mais au sein d'un groupe monolingue, de préférence, pour des raisons d'organisation

³ Par exemple le colloque organisé par l'Association Nationale des Enseignants de FLE, le 5 décembre 1998 à l'université Jean Monnet de St Etienne, intitulé « Accueil des étudiants étrangers dans les centres FLE », et en grande partie consacré aux relations entre la classe et le milieu.

3. Spécificités d'une méthodologie d'alternance

La place attribuée au terrain dans ce type de démarche ne signifie en rien une transformation des situations d'apprentissage en situations d'acquisition en milieu naturel, telles que peuvent les connaître les migrants non intégrés dans des structures d'enseignement. Il s'agit toujours d'enseignement-apprentissage en milieu institutionnel, avec les préoccupations habituelles de ce cadre didactique, en particulier les notions de programme et de progression, de modalités de travail, de validation etc. Mais en même temps, le milieu naturel ne se contrôle pas comme une classe. Les données qu'y trouvent les apprenants – les scènes qu'ils voient, les informations qu'ils recueillent, les échanges langagiers qu'ils entendent ou produisent – ne sont que partiellement prévisibles par l'enseignant. Cela implique certaines évolutions dans les procédures d'enseignement.

3.1 Progression dans l'apprentissage

Le respect d'une progression permet d'assurer un apprentissage en douceur. Il ne s'agit pas, pour développer le contact avec l'environnement et la réalité de la langue, de soumettre les étudiants à des confrontations difficiles sur le plan langagier et culturel, ce qui constituerait un facteur d'échec. Les discours authentiques ne se soucient pas de progression, ils existent avec leur plus ou moins grande complexité, leur caractère aléatoire et peu contrôlable. La difficulté langagière peut cependant être contrôlée à travers une progression des activités envisagée de la manière suivante :

1. Activités d'observation sans interactions verbales, si ce n'est avec les autres apprenants (observation de quartiers)
2. Activités fondées sur la lecture de consignes et la réalisation d'actions ou le relevé d'énoncés (repérer les différentes manières de commander dans un café, noter les différentes manières d'interdire quelque chose sur des avis écrits dans la rue ou dans des locaux) – réception sans interaction
3. Interactions limitées, sous forme ritualisée (se faire indiquer un itinéraire dans des conditions simples)
4. Interactions plus complexes, avec accompagnement d'un stagiaire fle
5. Interactions complexes menées de manière autonome.

En passant de la réception visuelle à la réception verbale, de la réception à l'interaction, de l'interaction assistée à l'interaction autonome, les activités de terrain peuvent s'articuler autour du principe de progression linguistique au même titre que les activités de classe. Mais cette progression suit des modalités différentes : face au caractère aléatoire des situations de terrain, celle qui est proposée ci-dessus découple nettement, par exemple, les tâches de réception des tâches de production langagière.

3.2 Apport et traitement des données d'apprentissage

S'il est important de conserver le principe de progression dans la complexité langagière, et donc de contrôler les situations de contacts avec le milieu, il est par ailleurs indiscutable que cette démarche d'enseignement introduit, au-delà de la première phase, une large part d'imprévisibilité. Les données rapportées, construites par les apprenants, dépendent de ce qu'offrira le milieu au moment de l'activité : ce que verront les étudiants en train d'observer un quartier, les discours qu'ils auront à comprendre lors de leurs interactions avec des locuteurs, ce qu'ils liront dans les rues, est peu prévisible par l'enseignant. La phase de compte-rendu des activités de terrain devient alors une étape de mise en forme, orale ou écrite, des données apportées par les étudiants, avec des explications linguistiques fournies par l'enseignant en fonction des besoins du moment. Si tout cours de langue est, à des degrés divers, le résultat d'une combinaison entre ce qui est prévu par l'enseignant et ce qu'y introduisent les étudiants, obligeant ce dernier à une adaptation permanente, la part du non planifié dans la démarche en alternance est une dimension véritablement structurelle du cours

qui suppose une organisation des activités qui la prenne explicitement en compte. L'enseignant doit envisager son cours davantage comme un processus de réaction à des sollicitations que comme la mise en œuvre d'un contenu préparé. C'est ce qui caractérise en particulier la 3^e phase, celle du compte rendu des activités de terrain. Un étudiant rapportant une scène de quartier n'a pas tous les outils linguistiques à sa disposition et il est demandeur auprès de l'enseignant d'énoncés nouveaux pour l'exprimer. Ce type de sollicitation est une situation connue en cours de langue, mais cela s'inscrit généralement de manière marginale dans un scénario de cours largement maîtrisé par l'enseignant. Dans la démarche qui nous intéresse ici, la situation est différente : chacun des groupes ayant observé un quartier revient avec des données propres pour lesquelles il a besoin d'outils linguistiques en partie différents de ceux du groupe voisin. Cela induit nécessairement une organisation de l'activité de classe adaptée. On imagine mal une organisation en grand groupe au sein de laquelle chaque sous-groupe négocierait tour à tour la verbalisation de ses informations avec l'enseignant qui les complèterait par les explications linguistiques appropriées. Le coût en temps ruinerait vite la démarche. Des binômes d'étudiants apportant des données diverses à mettre en forme, ne peuvent travailler dans les mêmes conditions qu'un groupe recevant des données communes à tous, fournies par l'enseignant à partir d'un document unique à lire ou à écouter. Cette diversification des données à traiter relève beaucoup plus d'un travail en petits groupes et pose évidemment la question de la capacité d'encadrement simultané des différents groupes par l'enseignant.

3.3 Composition de l'équipe enseignante

Face à des modalités de travail qui engendrent la démultiplication des sollicitations, il est important d'élargir l'encadrement, d'ouvrir l'équipe enseignante. Pour cela, les centres universitaires de fle disposent d'un atout majeur – encore largement sous-utilisé – qui est de pouvoir faire équipe avec les *filiales de didactique du FLE*. Ils sont en effet le terrain d'expérience le plus proche pour la formation que suivent chaque année des dizaines d'étudiants de Master FLE dans chaque université. Les freins statutaires à l'embauche dans les centres de fle de ces étudiants, une fois diplômés, ne favorisent certes pas les liens entre ces deux composantes si naturellement complémentaires de l'université. Mais cela ne devrait pas constituer une raison suffisante de se priver des avantages respectifs que présente la collaboration entre ces deux parties : expérience professionnelle pour les étudiants, multiplication des possibilités d'innovations pédagogiques pour les centres. Rien ne s'oppose, par exemple, à ce qu'un enseignant soit régulièrement accompagné dans ses cours de deux stagiaires fle. Cela offre des possibilités de conduite de cours intéressantes, favorisant en particulier la répartition de tâches en sous-groupes, et la réponse aux sollicitations diverses évoquées plus haut.

Par ailleurs, les étudiants de fle sont des collaborateurs potentiels très intéressants dans la perspective qui nous occupe ici en ce sens qu'ils sont des « agents doubles ». Ils font à la fois partie du milieu homoglotte naturel, extérieur à la classe, et du milieu institutionnel qu'est le centre de fle. Ils ont donc, selon les moments, les deux fonctions, d'interlocuteur francophone, et d'enseignant. Cela permet, entre autres, de répondre à l'exigence de progression évoquée plus haut. Lors des premières activités interactionnelles de terrain, pour des apprenants de niveau A, ces étudiants sont les interlocuteurs les mieux placés car ce sont des interlocuteurs avertis, de profil proche, ce qui diminue l'insécurité linguistique. En tant que stagiaires, ils peuvent aussi accompagner les apprenants allophones dans leurs activités extérieures. Leur présence entraîne, de fait, une augmentation des échanges langagiers en français, et stimule l'apprentissage.

3.4 Création d'un réseau d'interlocuteurs

Cette intégration du milieu dans les démarches d'enseignement de la langue, comme toute formation en alternance, nécessite la création d'un réseau d'interlocuteurs. Les premiers, on

l'a vu, sont les étudiants de fle qui peuvent être mobilisés soit sur les deux fonctions d'interlocuteurs francophones, et d'enseignants-stagiaires dans la classe, soit seulement sur la première. Compte tenu du nombre d'étudiants de fle présents dans chaque université, il n'est sans doute pas envisageable qu'ils interviennent tous dans les cours, mais en revanche, tous peuvent à un moment ou un autre participer aux activités des apprenants dans le milieu, en acceptant d'être interviewés, ou de les accompagner dans une promenade-découverte. La méthode en alternance suppose en effet un nombre important d'activités extérieures et donc un nombre élevé d'interlocuteurs dès lors que les apprenants travaillent en binômes ou trinômes. Les autres interlocuteurs peuvent être très variés, commerçants de quartier, services, professionnels de tous horizons, écoles primaires ou secondaires, etc. Cela implique un travail d'équipe chez les enseignants, la mutualisation des ressources de chacun permettant seule de créer un réseau solide d'interlocuteurs suffisamment diversifiés et nombreux pour ne pas être sur-sollicités. Cela suppose de trouver des modalités de relation, sinon de travail en commun, qui donnent envie à ces interlocuteurs de s'impliquer à intervalles réguliers dans ces activités. Car s'il est assez aisé de trouver des interlocuteurs extérieurs à qui l'on fait appel de manière ponctuelle, tel ce boulanger qui accepte un jour de recevoir quelques étudiants pour leur expliquer comment il a monté son commerce, il en va autrement lorsqu'il s'agit d'actions récurrentes, reprises de semestre en semestre, qui supposent alors des sollicitations plus régulières. Cela implique de construire une forme de partenariat donc les modalités restent encore largement à inventer.

Compte tenu des spécificités didactiques qui viennent d'être évoquées, ce type d'enseignement-apprentissage aura à conquérir sa légitimité institutionnelle. Pour cela, l'activité extérieure doit afficher son rôle-pivot dans l'organisation du cours, entre les deux phases de travail en classe, entre une première étape introductive, et une troisième étape fondée sur les données rapportées du terrain. Elle doit par ailleurs être explicitement intégrée dans les procédures de validation du cours de fle.

Conclusion

Je rejoindrai, pour conclure, l'analyse faite par J-M Gautherot, qui soulignait, lors du premier colloque de l'ADCUEFE, que les centres universitaires de fle, relevant de l'enseignement supérieur, avaient « obligation de conception, d'expérimentation et de dissémination ». A travers les recherches didactiques menées en leur sein, à travers leur capacité de mobilisation des filières fle, aussi bien sur le plan de la réflexion que de l'intervention directe, par la crédibilité que leur confère leur statut universitaire pour créer un réseau de partenaires nécessaire à la mise en place des activités dans le milieu, ces centres sont effectivement les mieux placés pour faire évoluer leurs formes d'enseignement vers une méthodologie qui permettrait de tirer davantage parti de l'environnement homoglotte.

Références bibliographiques

BOUCHARD Robert, PARPETTE Chantal, POCHARD Jean-Charles, (2005), « Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2 », *Cahiers du français contemporain* n°10, Lyon, ENS Editions.

CARRAS Catherine, (2005), « L'intégration d'étudiants étrangers dans les cursus universitaires français : un cas spécifique d'enseignement/apprentissage du FLE en milieu homoglotte »,

actes du colloque ADCUEFE *L'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, Lille 20-21 juin 2005 (à paraître)

GAUTHEROT Jean-Marie, (2003), « Pour une identité distinctive des Centres universitaires d'études françaises dans un nouveau projet institutionnel », actes du colloque ADCUEFE *Evolution ou révolution dans l'accueil des étudiants étrangers. Nouvelle donne pour les centres universitaires de FLE. Des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles*, Pau 20-21 juin 2003,
<http://www.u-grenoble3.fr/adcuefe/actes2003.html>

PARPETTE Chantal, (2005), « Le Français sur Objectif Spécifique : de l'enseignement à la conception de programmes », *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n°16 « Les métiers du FLE ».