HAL
open science

Mise en place d'un dispositif de formation de Français sur Objectifs Universitaires

Hani Qotb, Éléonore Yasri

To cite this version:

Hani Qotb, Éléonore Yasri. Mise en place d'un dispositif de formation de Français sur Objectifs Universitaires. Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle, Actes du Colloque International, Université Sorbonne Nouvelle, 9-11 juin, Jun 2011, Paris, France. hal-02023202

HAL Id: hal-02023202

https://hal.science/hal-02023202v1

Submitted on 18 Feb 2019

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.

Mise en place d'un dispositif de formation de Français sur Objectif Universitaire

Hani QOTB[1]
Eléonore YASRI-LABRIQUE[2]

Le Français sur Objectif Universitaire est devenu ces dernières années un enjeu croissant non seulement sur le plan didactique mais également sur le plan sociopolitique. Depuis longtemps, cette réalité, certes problématique et non toujours nommée ainsi, est bien ancrée sur le terrain, dans de nombreux contextes où le français est une des langues de l'enseignement/apprentissage à l'Université mais non la langue maternelle des apprenants, voire des enseignants (pays du Maghreb, Liban, Roumanie, etc.). Plus récemment, cette question s'est posée en France de façon cruciale avec l'augmentation du nombre d'étrangers non francophones qui s'inscrivent dans une université française pour suivre des cours en français dans la spécialité de leur choix. Pour certains d'entre eux, l'univers linguistique et culturel de référence est extrêmement éloigné de la langue et de la culture cibles. Cela ne manque pas de susciter des interrogations et de poser des problèmes aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants. Par conséquent, les recherches sur le FOU tentent d'apporter des éléments de réponse à ces questionnements et des solutions aux difficultés rencontrées.

Notre réflexion se veut donc contribution au débat d'un point de vue à la fois théorique et pratique. En tant que chercheurs didacticiens, nous souhaitons nous pencher sur les publics concernés par le FOU ainsi que sur leurs besoins spécifiques et questionner les trois composantes de la compétence universitaire. Par ailleurs, en tant que praticiens (enseignants de FLE à l'Université de Montpellier 3), nous aimerions présenter un dispositif de formation de FOU en cours d'élaboration, dispositif dont la mise en œuvre passe par une réponse à ces questions : que proposer sur le plan linguistique/langagier ? sur le plan méthodologique ? sur le plan disciplinaire ? Comment monter une offre de formation adéquate, au regard de la situation actuelle et des perspectives qui s'ouvrent dans ce domaine ?

[1] Université Paul-Valéry, Montpellier 3, Praxiling UMR 5267 CNRS, hani.qotb@univ-montp3.fr
Enseignant et chercheur en Sciences du Langage, auteur de *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet* (Publibook, 2009) et de *La scénarisation des cours de langue en ligne : spécificités, démarches, perspectives* (Editions Universitaires Européennes, 2012)
[2] Université Paul-Valéry, Montpellier 3, IEFE, Dipralang EA 739, eleonore.yasri@univ-montp3.fr
Enseignante de FLE, FOU et Sciences du Langage, chercheur en sociolinguistique (analyse des discours et études des représentations) et didactique des langues-cultures. Auteure de *La Turquie et nous* (L'Harmattan, 2010), directrice de l'ouvrage collectif *Les forums de discussion : agoras du XXIe siècle ?* (L'Harmattan, 2011), co-directrice de *Diversité didactique des langues romanes* (Cladole, 2011)

1. Les spécificités du Français sur Objectif Universitaire

Il nous semble tout d'abord important d'analyser les spécificités du FOU en vue de mieux comprendre les différentes dimensions que nous devons prendre en compte lors de la mise en place de notre dispositif. Il s'avère indispensable de souligner les spécificités suivantes.

1.1. La diversité des publics universitaires

Le FOU se distingue avant tout par la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants : le droit, la médecine, la chimie, les langues appliquées, etc. Dans ce contexte, nous rencontrons deux principales catégories d'apprenants.

1.1.1. Des étudiants

Dans cette catégorie, nous constatons la présence de deux types d'apprenants de FOU. Le premier type concerne des étudiants étrangers qui cherchent à suivre des cours de français dit académique dans leur pays d'origine. Il s'agit notamment des étudiants des filières universitaires francophones à l'étranger qui ont pu voir le jour grâce à des conventions signées entre des universités françaises et des universités étrangères. Elles ont pour objectif de proposer des formations françaises pour des étudiants étrangers. Selon les statistiques du Ministère des Affaires Etrangères, il existe 167 filières francophones à l'étranger qui regroupent près de 11000 étudiants. C'est le cas par exemple des filières francophones de l'archéologie au Caire (Egypte), de la gestion et de l'économie à Prague (République Tchèque), des Sciences Juridiques à Hanoi (Vietnam). A propos du deuxième type, il s'agit des étudiants étrangers qui viennent poursuivre leurs études dans un pays francophone. Ces apprenants de FOU ont l'avantage, d'une part, de pratiquer le français dans leurs échanges quotidiens et, d'autre part, d'avoir un contact direct avec les milieux universitaires francophones (enseignements, colloques, séminaires, etc.).

1.1.2. Des émigrés

Il s'agit essentiellement des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie ou du moins d'avoir une rémunération supérieure à ce qu'ils pourraient attendre dans leur pays d'origine. Pour ce faire, ils sont amenés à s'inscrire dans une université francophone pour un ou deux ans en vue de valider leurs connaissances et leurs compétences déjà acquises dans leurs pays d'origine. C'est le cas, par exemple, de certains dentistes étrangers qui viennent s'installer en France. Ils sont dans l'obligation de faire au moins deux ans à la faculté de chirurgie dentaire pour avoir une reconnaissance institutionnelle avant de trouver un poste dans un hôpital ou dans un cabinet dentaire.

Quelle que soit la catégorie des publics de FOU, l'enseignant se voit confronté à une difficulté majeure lors de la préparation de ses cours. Elle concerne l'hétérogénéité des apprenants qui n'appartiennent pas forcément à la même discipline. Mangiante et Parpette (2010: 79) soulignent cette difficulté en précisant :

> Les conditions institutionnelles dans lesquelles s'insèrent les formations sont déterminantes pour l'élaboration des programmes. Le profil disciplinaire du groupe, entre autres, joue un rôle très important. Si les étudiants relèvent tous de la même discipline, voire du même diplôme, la formation linguistique pourra largement s'appuyer sur les discours de la discipline concernée (...) En revanche, si la formation linguistique regroupe des étudiants d'horizons différents, comme c'est souvent le cas pour les cours proposés aux étudiants Erasmus pendant leurs cursus disciplinaires, la stratégie doit être différente. Le programme linguistique ne peut plus s'inscrire dans une discipline particulière. Il faut recourir à une approche plus transversale.

C'est pourquoi, l'enseignant doit analyser le profil de ses apprenants avant la formation dans le but de mieux identifier leurs besoins, leurs objectifs, leur niveau en langue.

1.2. Les besoins spécifiques

Suivre un cours de FOU émane essentiellement de la présence de besoins spécifiques, l'une des principales caractéristiques des publics de FOU. Les apprenants, mentionnés ci-dessus, veulent apprendre non **LE** français mais plutôt **DU** français, et ce **POUR** agir dans les différents milieux universitaires. Lehmann (1993: 116) souligne ainsi les besoins spécifiques chez les apprenants : « *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés*.». En suivant des cours de FOU, les apprenants cherchent à être capables d'assurer certaines tâches en milieu universitaire: comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. C'est pourquoi, nous assistons à l'émergence d'une nouvelle notion: la compétence universitaire qui est marquée essentiellement par trois composantes.

1.2.1. La composante linguistique

Il s'agit de l'ensemble des connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire…) qui permettent aux apprenants d'assurer les différentes tâches évoquées. Celles-ci présentent un socle commun mais également des variables qui changent d'un public à l'autre selon le domaine disciplinaire visé (droit, affaires, médecine...) et le niveau d'études poursuivies (Licence, Master, Doctorat…).

1.2.2. La composante méthodologique

Dans le cadre de cette composante, l'enseignant devrait amener ses apprenants à découvrir et maîtriser la méthodologie universitaire qui consiste à prendre en compte la culture universitaire indispensable pour participer à un colloque, prendre la parole

devant un public, rédiger un mémoire ou une thèse, etc. De leur côté, Mangiante et Parpette (2010: 81) soulignent la nécessité de développer cette composante chez les apprenants de FOU :

> Il est intéressant d'inclure les rituels discursifs, en travaillant sur les débuts de cours semestriels et les débuts de séances où apparaissent systématiquement certaines informations. Cela permet de familiariser des étudiants qui découvrent l'université française au déroulement global d'un cours magistral et aux comportements qui sont attendus d'eux.

1.2.3. La composante disciplinaire

Cette composante donne la possibilité à l'apprenant d'aborder des aspects disciplinaires en langue cible. Elle joue un rôle important dans le développement de la motivation d'apprenants dans la mesure où ces derniers commencent à réaliser des tâches disciplinaires en français. Notons également que cette composante constitue souvent une difficulté pour certains enseignants qui ne maîtrisent pas forcément les différentes disciplines. Dans ce contexte, Challe (2002: 19) opte pour un échange fructueux de connaissances entre l'enseignant et ses apprenants :

> Le professeur de langue ne peut s'imposer comme seul détenteur du savoir face à ses étudiants spécialistes. En effet, la maîtrise du savoir se dédouble en deux sortes de connaissances: les connaissances linguistiques et les connaissances du domaine de spécialité. Certes, le formateur possède mieux la langue française que l'étudiant. A l'inverse, l'étudiant spécialiste connaît mieux le domaine que son professeur. Il s'agit en ce cas de trouver un nouvel équilibre.

D'où la nécessité de favoriser les échanges entre les apprenants et leur enseignant dans les cours de FOU.

1.3. Le temps limité consacré à l'apprentissage

Les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre des formations de FOU. Ils ont souvent des engagements professionnels (travailler dans une entreprise, occuper un poste, etc.) ou universitaires (suivre des cours disciplinaires, faire de la documentation, assister à des séminaires, participer à des colloques, etc.). Par conséquent, ils sont généralement contraints de suivre les cours de FOU soit pendant le week-end soit à la fin de la journée. Fatigués, ces publics finissent parfois par renoncer à cet apprentissage. C'est pourquoi certains apprenants étrangers ont du mal à progresser dans leurs études supérieures en France.

1.4. La rentabilité de l'apprentissage du FOU

Selon notre expérience d'enseignement, la plupart des apprenants de FLE ont des objectifs plus flous que leurs homologues de FOS. Les apprenants de FOU ont, quant à eux, des objectifs très précis à atteindre au terme de la formation suivie. Par

exemple, les étudiants étrangers sont motivés pour suivre ce type de cours dans le but de réussir leurs études universitaires afin d'obtenir un diplôme dans un domaine donné. Cette rentabilité est à l'origine de la spécificité suivante, à savoir la motivation des publics.

1.5. La motivation des publics

Vu que les publics de FOU ont des objectifs bien définis dont la rentabilité devrait être quasi-immédiate, ils font montre d'une grande motivation lors de l'apprentissage. D'où la relation réciproque entre rentabilité et motivation au cours de la formation. C'est en valorisant cet équilibre que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés qu'ils rencontrent.

2. Etat des lieux à l'université Paul-Valéry : le module FOU de l'IEFE

Suite au colloque consacré au Français sur Objectif Universitaire en juin 2010 à Perpignan, une première offre de formation en FOU a été mise en place à l'Institut d'Etudes Françaises pour Etrangers (IEFE) de Montpellier 3 pour l'année universitaire 2010-2011. La création du module FOU répond à un triple objectif initial. Il s'agissait de concevoir :
- *un dispositif intégré* : depuis plusieurs années, il existe à l'IEFE un cours de langue française et de méthodologie universitaire pour les étudiants étrangers non francophones de Master ou Doctorat déjà inscrits dans l'une des universités de Montpellier. Ce cours isolé, rebaptisé en septembre 2010 Français Pour la Recherche Universitaire, est le pilier d'un nouveau pôle de formation de Français Pour l'Université qui s'élargit donc avec la création du module FOU ;
- *un dispositif d'appoint* : le module FOU vient s'ajouter à l'offre de formation de l'IEFE, enseignement du FLE qui met l'accent sur les compétences linguistiques et les compétences socioculturelles, par niveaux, du A1 au C2. Dans ce paysage classique pour un centre de langue, le module FOU se présente comme un complément au parcours traditionnel, gratuit et non noté, proposé aux étudiants du niveau B2 Il vise donc essentiellement à développer les compétences méthodologiques et disciplinaires ;
- *un dispositif de transition* : dès le départ, ce module a été envisagé comme un dispositif transitoire en vue de l'élaboration d'un cursus complet de Français sur Objectif Universitaire pour la rentrée suivante, en partenariat avec des chercheurs et des enseignants (FLE et autres disciplines) pour offrir un D.U. (Diplôme d'Université) aux étudiants concernés, cursus que nous détaillerons par la suite.

2.1. Descriptif

Dans la perspective de faciliter l'intégration des étrangers non francophones dans les universités françaises, l'IEFE a donc mis en place un module de formation s'adressant aux étudiants qui souhaitent poursuivre leurs études en France, notamment à Montpellier. La participation à ces cours est gratuite et est conçue comme un

élément de valorisation du parcours pré-universitaire. Elle donne droit à une attestation de suivi de la formation pouvant être un atout, notamment pour les étudiants qui veulent s'inscrire en Master et doivent constituer un dossier d'admission.

Pour pouvoir participer à ce module de 22 heures réparties sur 11 semaines, l'étudiant doit être inscrit à l'IEFE, avoir un projet universitaire précis pour la rentrée suivante et être placé au minimum au niveau B2 (étudiants prioritaires), niveau requis pour être accepté en Licence. Exceptionnellement, au second semestre, une dérogation a été accordée à une étudiante inscrite au niveau B1, très motivée par cette formation car ayant un projet bien défini pour la rentrée 2011 : s'inscrire en faculté d'odontologie pour faire une spécialisation en orthodontie (niveau Bac + 5). Les modalités de fonctionnement sont les suivantes.

2.1.1. Objectifs et référentiel

Préparer l'intégration et la réussite des étudiants étrangers désirant s'inscrire à l'Université en France ; développer de nouveaux rapports à la langue et à la culture françaises, en s'appuyant sur le *Cadre Européen Commun pour l'Enseignement des Langues* (*CECRL*: 2000) ; aider chaque étudiant dans l'élaboration de son projet universitaire français en lui permettant d'enrichir ses compétences langagières et culturelles, et en lui facilitant l'accès à sa spécialité via les programmes universitaires.

2.1.2. Contenu

En fonction du contexte de l'IEFE (cours de langue française au niveau B2, ou C1, voire exceptionnellement B1) et des exigences de la composante universitaire, les contenus s'articulent autour des trois axes suivants : des *apports méthodologiques* en rapport avec l'enseignement universitaire « à la française » ; une *réflexion culturelle*, favorisant la découverte de la culture universitaire française, *et interculturelle***,** à travers la mise en place d'une démarche progressive visant à une décentration indispensable ; une *initiation à la formation disciplinaire* à travers quelques exemples de cursus proposés à Montpellier.

2.1.3. Evaluation

Bien que ce module complémentaire ne soit pas sanctionné par une note, un travail, de type communication scientifique, combinant les compétences de l'écrit et de l'oral, intégrant certains aspects méthodologiques étudiés et basé sur une enquête personnelle de chaque étudiant, est évalué par le professeur en fin de semestre.

2.2. Bilan

Tout au long de chacun des deux semestres de l'année universitaire 2010-2011, la formation s'est adressée à des étudiants de nationalités différentes, inscrits au niveau B2 (B1, B2 ou C1 au second semestre) et souhaitant poursuivre leurs études à

Montpellier dans des filières diverses (arts du spectacle, droit, L.E.A., médecine, orthodontie).

Les principaux objectifs visés par l'enseignante ont été en partie atteints. De façon concrète, les étudiants ont pu constituer, grâce à des *fiches pratiques* distribuées régulièrement, un dossier concernant à la fois la *connaissance de l'institution universitaire française* (types de cours, organisation des études, diversité des établissements d'enseignement supérieur, fonctionnement des diplômes, sites Internet utiles…) et les *compétences méthodologiques* et *langagières fondamentales* pour suivre des études à l'Université (gestion de la prise de notes, techniques d'acquisition lexicale, approfondissement grammatical, développement des diverses compétences de réception et de production…). Les étudiants ont bénéficié à plusieurs reprises d'une *mise en situation* "authentique" en rapport avec les cours magistraux : CM sur l'Université en France, extraits de divers CM avec questionnaires correspondants, communication orale, vidéo d'un cours de spécialité, etc. Ils ont eu accès à des sujets d'examen dans les disciplines de leur choix et, dans la mesure du possible, à des exemples de corrigés. Ils ont également pratiqué certaines activités indispensables à la poursuite d'études en France : prise de notes de plus en plus performante, compréhension globale et détaillée de documents, exercices de production écrite de type compte rendu. Le cours interactif leur a permis de soulever de nombreuses interrogations liées au contexte universitaire français en général ainsi qu'à leur projet individuel. Chaque étudiant a d'ailleurs pu approfondir son *projet personnel* par un travail de recherche à la maison, discuté ensuite en classe, et ce par étapes : descriptif de la formation choisie ; contraintes, objectifs et débouchés de celle-ci ; type d'examen proposé ; attentes sur le plan des compétences méthodologiques et linguistiques ; références culturelles et bibliographiques en relation avec la discipline visée. Comme prévu, une présentation orale individuelle, sous forme de communication scientifique, a couronné cette réflexion propre à chaque apprenant.

Du point de vue de l'enseignante, le constat est multiple. Voici seulement quelques-unes des principales observations faites sur le terrain :

- Ce dispositif de formation est extrêmement utile pour les étudiants mais largement insuffisant, d'où la nécessité d'envisager la mise en place d'une formation complète sous la forme d'une année préparatoire à l'entrée à l'Université (D.U.) ;
- Le besoin en langue des apprenants est encore très important, leurs demandes portant essentiellement sur les acquisitions syntaxiques (construction des phrases complexes notamment) et les acquisitions lexicales générales ou spécifiques;
- Les étudiants sont également en quête d'une sécurité discursive : ils veulent comprendre mais surtout manipuler les discours scientifiques en relation avec leur spécialité. La méthodologie de la dissertation ou du compte rendu, par exemple, semble acquise en surface, mais une évaluation minutieuse de leurs productions montre que la structure de ces discours « à la française » demeure parfois un mystère ;
- Pour l'enseignante, la gestion de l'hétérogénéité constitutive du groupe est un double défi : d'abord sur le plan des origines linguistiques et culturelles des apprenants, certains ayant une culture générale ou une culture universitaire déjà proches de la culture française, d'autres au contraire ne partageant quasiment aucune référence

culturelle commune ; ensuite sur le plan disciplinaire, le choix des filières étant bien sûr très vaste.

Ces quelques observations, et d'autres encore plus ponctuelles, nous confortent dans l'idée de mettre en place un dispositif de formation mieux adapté aux besoins de ces apprenants.

3. Cadrage théorique du nouveau dispositif de formation

Dans le cadre de la préparation de ce dispositif de FOU, nous adoptons une approche qui est à la fois actionnelle et collaborative. En didactique des langues, l'approche actionnelle occupe une place importante d'autant plus que les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2000: 15) l'adoptent en notant :

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Cette approche considère alors l'apprenant comme acteur social chargé de réaliser des tâches dans un domaine donné. Dans ce contexte, la tâche constitue le noyau dur de cette approche actionnelle dans la mesure où toutes les interactions entre les apprenants tournent autour de sa réalisation. A propos de la notion de la tâche, le CECRL (2000: 16) précise ceci :

> Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire en langue étrangère, de préparer en groupe un journal de classe.

De son côté, Puren (2002) met l'accent sur la notion de *la co-action* selon laquelle l'apprenant ne se contente plus d'apprendre les règles de grammaire et du lexique afin de développer certaines compétences communicatives en langue cible. L'apprenant de FOU est amené plutôt à réaliser des tâches authentiques (faire la synthèse d'un document scientifique, prendre la parole devant un public, prendre des notes, etc.). Il est à préciser que les tâches proposées doivent prendre en compte, d'une part, le niveau des apprenants et d'autre part, les objectifs visés de la formation.

Quant à la dimension collaborative de notre approche, elle trouve ses origines dans le socioconstructivisme (Vygotski, 1934) selon lequel l'apprenant est capable de *co-construire* ses connaissances grâce à ses interactions avec d'autres personnes. Une telle démarche pédagogique change les rôles de différents acteurs impliqués dans le processus d'apprentissage collaboratif, tel que le définissent Henri & Lundgren-Cayrol (2001: 184) :

> L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'informations, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le raccrochant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches: celle de l'apprenant et celle du groupe.

En travaillant en groupes, les apprenants de FOU peuvent échanger des idées, ressources, propositions, etc., lors de la réalisation de la tâche demandée. L'approche actionnelle et collaborative adoptée par notre dispositif permet de responsabiliser l'apprenant au cours de différentes étapes d'activités tout en le rendant à la fois actif, dynamique et productif. Notons également qu'une telle approche permet de mettre l'apprenant en contact direct avec le milieu universitaire cible. Quant au rôle de l'enseignant, ce dernier se charge entre autres de proposer des ressources sur la tâche demandée, d'échanger des idées avec les apprenants, de les guider, les motiver.

4. Les activités du dispositif hybride

Le dispositif de formation que nous envisageons de mettre en place sous la forme d'un D.U. de Français sur Objectifs Universitaires (expérience déjà menée sous d'autres formes à Valenciennes et Perpignan) correspondrait à un parcours annuel devant d'une part amener des étudiants d'un niveau linguistique officiellement B1 à un niveau linguistique B2+ en français et d'autre part les préparer à leur éventuelle intégration dans une université française en favorisant leur réussite une fois leur admission acquise. A Montpellier 3, nous souhaitons mettre en place un dispositif hybride combinant des activités en présentiel et des activités en ligne via une plateforme numérique. Cette double disponibilité a pour but de rendre la formation proposée accessible pour un grand nombre d'apprenants. Il n'est pas inutile de souligner aussi le rôle des TIC dans le développement de la motivation des apprenants. Qotb (2009 : 230) souligne que celle-ci constitue le moteur essentiel de tout apprentissage des langues étrangères :

> Le recours aux TIC ne fait que créer une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage suivi. L'apprenant ressent une forte motivation lorsqu'il a la possibilité de suivre son cours selon son emploi de temps sans être obligé de se déplacer et d'avoir un accès aux informations illimitées dans tous les domaines tout en ayant une interactivité avec le média mais aussi des interactions avec son enseignant (son tuteur) et ses collègues.

4.1. Activités en présentiel

Elles se déclineront selon deux modes : des cours visant à développer les compétences langagières et culturelles des apprenants, sur le site de l'IEFE, et des cours en immersion, dans les différentes universités ou écoles supérieures de Montpellier en fonction de la spécialité disciplinaire de chaque étudiant.

4.1.1. Les cours à l'IEFE

Les activités en présentiel auront principalement lieu à l'IEFE. Vu le niveau de départ en français relativement faible, les compétences linguistiques et les compétences de réception/production occuperont une importante partie de l'emploi du temps, notamment au premier semestre. Les acquisitions linguistiques fondamentales sont en effet à la base des autres savoirs et savoir-faire. Comment comprendre un cours magistral si les temps de la conjugaison ou les connecteurs logiques ne sont pas connus, compris, intériorisés ? Les techniques utilisées seront empruntées aux différentes méthodologies de la didactique des langues/cultures afin de favoriser au mieux la motivation, l'implication et l'appropriation des connaissances par les apprenants, que le public soit homogène ou hétérogène sur le plan des nationalités. Ces cours en présentiel se feront pour partie dans une salle de classe traditionnelle, avec les équipements technologiques nécessaires, et pour partie dans les laboratoires : laboratoire de langues pour la phonétique et laboratoire multimédia pour le développement des autres compétences de l'oral. Les supports restent encore à déterminer, mais ils seront issus de la panoplie propre au professeur de FLE : manuels, recueils d'exercices, fascicules de textes choisis, enregistrements audio et vidéo, Internet… Ils auront néanmoins une particularité : leur ancrage ou leur exploitation sera toujours en lien avec l'objectif spécifique des apprenants, à savoir leur entrée à l'Université. Les activités en présentiel seront donc celles qui se présentent habituellement en classe de langue, avec une attention particulière portée à leur dimension interactive : interaction primordiale entre enseignants et étudiants d'une part ; interaction également déterminante entre les apprenants d'autre part. On s'inspirera notamment des apports des méthodes communicatives en mettant en scène des simulations globales ayant pour lieu-thème l'Université et toutes ses approches possibles : administrative, pédagogique, interindividuelle… La présence de l'enseignant sera l'élément déclencheur de multiples activités collaboratives ou individuelles, aussi bien dans les cours de Français Langue Etrangère que dans les cours consacrés à la méthodologie universitaire ou au français de spécialité, cours pour lesquels les étudiants seront répartis en groupes selon leur spécialisation disciplinaire : Lettres et Sciences Humaines ; Sciences Economiques et Juridiques ; Sciences Naturelles et Expérimentales.

4.1.2. Cours en immersion

Par ailleurs, au deuxième semestre, il est prévu que les étudiants bénéficient de cours en immersion : ils auront en effet la possibilité de suivre en candidats libres de cours magistraux dans la discipline de leur choix, activité individuelle qui sera accompagnée par le professeur tuteur en présentiel et à distance, et qui donnera lieu à un travail écrit puis à une présentation orale de l'étudiant selon les normes scientifiques françaises.

Que ce soit pour les cours de langue, de méthodologie, de français de spécialité, ou pour les cours en immersion, il nous paraît capital que l'étudiant soit guidé et accompagné tout au long de l'année par un enseignant tuteur qui sera à son écoute à des moments privilégiés en-dehors de la classe. Cet accompagnement personnalisé se fera en présentiel mais également à distance avec, comme pour toutes les autres activités évoquées, un lien étroit entre ces deux pôles.

4.2. Activités en ligne

Dans le cadre de la plateforme consacrée au FOU, nous comptons proposer deux types d'activités.

4.2.1. Activités collaboratives

L'une est collaborative dans la mesure où les apprenants seront amenés à travailler ensemble en vue de réaliser une tâche universitaire donnée. Par exemple, l'enseignant pourrait demander aux apprenants de travailler en petits groupes pour faire le résumé d'un article scientifique donné. Pour faciliter le travail collaboratif, l'enseignant mettra en ligne un wiki qui permet de travailler en groupe à distance sur le même document. Cette activité collaborative exige des apprenants plusieurs activités pour réaliser la tâche demandée: lire l'article proposé, repérer les idées principales, reconnaître ses différentes parties, échanger avec les autres apprenants sur les idées pertinentes, rédiger le résumé et corriger la production des autres. De son côté, l'enseignant pourrait suivre la participation des apprenants grâce à une rubrique intitulée « *Historique* » qui indique la contribution des apprenants. Cette rubrique donne également la possibilité de connaître les différentes difficultés de ses apprenants, ce qui permettrait à l'enseignant de revoir sa formation en vue d'aider les apprenants à surmonter les difficultés rencontrées.

Notons aussi un autre exemple d'activité collaborative. Il s'agit de demander aux apprenants de repérer la structure d'un article scientifique. Dans un premier temps, on leur explique la structure d'un article scientifique (introduction, problématique, cadrage théorique, méthodologie de recherche, analyse de résultats, etc.) en leur donnant des exemples d'articles appartenant à plusieurs domaines (médecine, économie, etc.). Ensuite, on leur propose un article pour qu'ils en repèrent la structure. Pour ce faire, l'enseignant propose un forum dans lequel les apprenants mettent leurs contributions tout en développant des interactions au sein de la communauté d'apprentissage. Le professeur aura la possibilité de consulter les productions des apprenants. Il est à préciser que l'enseignant se charge de commenter les contributions des apprenants en proposant des corrections :

4.2.2. Activités individuelles

Pour développer les compétences communicatives en FOU chez les apprenants, il est nécessaire de leur proposer des exercices interactifs. Ceux-ci ont pour objectif de

développer les trois composantes de la compétence universitaire (linguistique, culturelle et disciplinaire). Pour réaliser ces exercices, nous faisons appel à un exerciseur connu dans les milieux didactiques : ***Hot Potatoes***[3]. Il s'agit d'un logiciel qui permet d'élaborer les exercices suivants: QCM, exercices des phrases lacunaires, exercices d'association, exercices de mise en ordre et exercices de mots-croisés.

Reste à noter une autre activité individuelle qui vise à développer la production écrite dans un domaine disciplinaire donné. Il s'agit d'un forum thématique dans lequel les apprenants seront amenés à discuter un thème spécialisé particulier. Par exemple, avec un public de FOU intéressé au monde des affaires, l'enseignant pourrait proposer des thèmes tels que la bourse, les investissements étrangers, la croissance économique, etc. Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de préciser que l'apprenant de FOU ne se contente plus de ses propres connaissances sur le sujet traité. Dans une formation en ligne, l'apprenant se distingue par *sa mémoire élargie* qui regroupe à la fois :

- Les connaissances de l'apprenant sur le thème traité,
- Des ressources disponibles sur le dispositif de formation,
- Les contributions de ses pairs dans le même forum,
- Des ressources proposées sur la Toile.

Précisons que la production écrite dans un forum n'est pas définitive dans la mesure où l'apprenant est en mesure de la changer à n'importe quel moment en cliquant sur le bouton « *Modifier* ». Il est important de souligner le rôle fondamental du feedback de l'enseignant et du tuteur face aux productions écrites de l'apprenant, qui sert à :

- Corriger les erreurs lexicales et grammaticales,
- Proposer de nouvelles structures syntaxiques face aux erreurs des apprenants,
- Inciter les apprenants à reprendre les structures correctes,
- Suivre de près la performance des apprenants.

C'est ainsi que les activités en ligne pourraient développer les différentes composantes du FOU chez les apprenants. Certes, il faudrait réaliser une articulation entre les activités en présentiel et celles à distance. Vu qu'il s'agit d'un dispositif hybride, nous pensons que le présentiel serait la base de toute activité proposée dans la mesure où la plateforme servirait à continuer les activités déjà entamées en cours, proposer des activités complémentaires, remédier à certaines difficultés individuelles, mutualiser les connaissances au sein de la communauté d'apprentissage et favoriser les échanges entre les apprenants.

Comme l'évaluation de ces diverses compétences, abordées sous les multiples formes que nous venons d'évoquer, mériterait à elle seule une communication, nous n'en parlerons pas cette fois-ci. Nous voudrions pour conclure revenir essentiellement sur deux points : l'aspect expérimental de notre démarche dont nous espérons pouvoir

[3] http://hotpot.uvic.ca/

tirer un premier bilan dans un an et la dimension hybride de ce dispositif qui doit permettre à l'apprenant de mettre toutes les chances de son côté pour réussir une intégration harmonieuse dans un établissement universitaire français.

Bibliographie

CHALLE, O. 2002. *Enseigner une langue de spécialité*. Paris : Economica.
Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.* Bruxelles : Didier.
HERINO, M. & PETITGIRARD, J.-Y. 2002. *Langues et multimédias de la réflexion à la pratique*. Grenoble : CRDP, Collection Objectif Multimédia.
LEHMANN, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langues étrangères*. Paris : Hachette.
MANGENOT, F. 1998. « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». *ALSIC* (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication) vol.1, n°2, p.133-146. Université de Franche-Comté. Disponible sur: http://www.alsic.org
MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. 2010. *Le Français sur Objectif Universitaire*, Paris : PUG.
QOTB, H. 2009. *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*, Paris : Publibook.
VYGOTSKI, L. 1997(1e édition : 1934). *Pensée & Langage,* Paris : La Dispute.