



HAL
open science

Préparation à la mobilité vers la France : les motivations et besoins en français sur objectif universitaire

Chantal Parpette, Karine Bouchet, Nian Liu

► To cite this version:

Chantal Parpette, Karine Bouchet, Nian Liu. Préparation à la mobilité vers la France : les motivations et besoins en français sur objectif universitaire. *Le Langage et l'Homme*, 2016, Représentations du français et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner, 51 (1). hal-02098833

HAL Id: hal-02098833

<https://hal.science/hal-02098833>

Submitted on 6 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.

Bouchet, K., Liu, N. et Parpette, C. (2016)

« Préparation à la mobilité étudiante vers la France : motivations et besoins en français sur objectif universitaire », *Le langage et l'homme. Revue de didactique du français*, 2016-1, Louvain-la-Neuve : EME éditions, 45-59.

Préparation à la mobilité étudiante vers la France : motivations et besoins en Français sur objectif universitaire

Karine BOUCHET, Nian LIU, Chantal PARPETTE
Université Lumière Lyon 2, France

Résumé

Le champs du *Français sur objectif universitaire* dans le cadre de la mobilité étudiante recouvre différents contextes, c'est-à-dire différents lieux (pays d'origine vs pays d'accueil), moments (avant le départ vs pendant les études en France), et acteurs (les étudiants allophones, les enseignants, les centres de fle). Si les étudiants qui apprennent le français en tant qu'acteurs premiers du dispositif, ont des *motivations*, personnelles, affectives, utilitaires, etc. liées aux enjeux que représente pour chacun d'eux cette mobilité, les acteurs « extérieurs » raisonnent, eux, en termes de *besoins* pour les étudiants, avec ce que cela suppose d'objectivation liée à leur connaissance des situations universitaires, et à l'idée qu'ils se font des conditions à remplir pour réussir les études dans l'université française. Cela a une incidence directe sur les formes que revêtent les programmes de formation linguistique tels que les proposent institutions et enseignants, et sur les souhaits qu'expriment les étudiants, destinataires de ces formations. Les deux parties de cet attelage complexe ne coïncident pas toujours. Contenus disciplinaires, compétences universitaires transversales, démarches administratives, intégration culturelle, etc. constituent autant de besoins ressentis ou non par les uns ou les autres. Cette diversité des motivations à apprendre et à enseigner le français dans le cadre de la mobilité étudiante conduit à repenser les contenus FOU de manière plus coordonnée entre les formations linguistiques proposées *avant* et *pendant* les études en France.

Abstract

Within the field of French for academic purposes (FAP), student mobility covers different contexts including different locations (country of origin versus host country), different timescales (before versus during the study-abroad period in France), and different stakeholders (students who are speakers of other languages, teachers, French language centres). The students of French, who are the main actors in this context, have different *motivations* that are of a personal, affective, and/ or utilitarian nature and these are closely linked to what is at stake for each individual during his/her study-abroad period. The external stakeholders reason, however, in terms of anticipated *learner needs*. This implies objectification related to the students' knowledge of academic situations, and to the idea that the students set their own personal objectives in order for their study-abroad period in a French university to be successful. The different motivations and anticipated needs influence the range of language programmes offered by institutions and their staff as well as the different learning needs expressed by the students who follow them. The two sides of this complex partnership do not always share the same objectives. Needs related to the subject content, transversal university skills, administrative procedures, cultural integration, etc. may or may not be perceived by the different stakeholders. Such diversity in the range of motivations to learn and teach French within study-abroad contexts requires institutions and teachers to rethink the FAP content in order to better coordinate the language courses offered prior to and throughout the study-abroad period in France.

1. Introduction

Parmi les diverses motivations pouvant inciter quelqu'un à apprendre le français, nous nous intéressons ici aux motivations liées aux projets de mobilité étudiante en France. Le présent article concerne donc d'une part les étudiants allophones envisageant un séjour dans un établissement d'enseignement supérieur en France, et d'autre part les enseignants chargés de formations linguistiques à destination de ces étudiants. Ces motivations sont étroitement connectées aux représentations des uns et des autres quant aux compétences langagières requises par la mobilité étudiante. Ces représentations sont corrélées à différents paramètres constitutifs de la mobilité. Du

côté des étudiants, l'élément qui semble primordial est d'ordre temporel et institutionnel : l'étudiant est poussé par des motivations différentes dans son apprentissage du français selon qu'il est candidat à la mobilité et se prépare à passer les épreuves qui lui permettront de partir, ou qu'il a déjà obtenu l'autorisation de partir ; selon qu'il est en formation linguistique chez lui avant de partir ou déjà en mobilité en France. Du côté des enseignants, c'est la proximité ou l'éloignement spatial et temporel avec le déroulement du cursus universitaire visé qui semble orienter les choix dans les contenus des formations linguistiques en Français langue étrangère (désormais FLE) à destination des étudiants en mobilité.

La diversité des motivations dans les choix des uns et des autres amène à se poser la question de leur compatibilité et à réfléchir à la construction d'une complémentarité explicitement assumée par les institutions de formation. A partir d'exemples de formations linguistiques proposées dans le cadre de la mobilité, et d'enquêtes menées auprès d'étudiants concernés, nous essayons de tirer quelques enseignements sur la manière de penser le Français sur objectif universitaire (FOU) à une époque où se multiplient les projets FOU dans les centres de FLE en France et dans les pays d'origine.

2. Le traitement de la mobilité dans les pays d'origine

2.1 Expériences pionnières de préparation à la mobilité

Parmi les formations linguistiques accompagnant la mobilité étudiante, nous nous intéressons ici aux offres proposées par les centres de langue dans les pays d'origine, en amont du départ. A travers un passage en revue des contenus proposés dans différents programmes, nous souhaitons interroger les représentations des enseignants quant aux compétences à acquérir en prévision d'une mobilité en France. Nous les mettrons ensuite en regard avec les représentations et motivations exprimées par les étudiants eux-mêmes.

Nous avons choisi de revenir sur deux expériences pionnières proposées au Brésil et au Japon entre 2006 et 2009 : le programme brésilien *Apprenez le français pour étudier en France*, proposé par le Département de Lettres-français de l'Université Pontificale Catholique de São Paulo (Albuquerque Costa, 2010), et le dispositif japonais *Voyage internaute francophone pour étudiants (VIFE)*, mis en place par le Département de Langue et Etudes Françaises de l'Université Sophia de Tokyo (Tanaka et Mogi, 2010). Nous nous sommes également penchées sur ce que proposent deux centres de langues situés à Singapour et en Croatie dans leurs programmes, respectivement intitulés *French for academic purposes* (Centre for Language Studies de l'Université Nationale de Singapour) et *Cours de français sur objectif universitaire* (Institut français de Croatie). Notre choix s'est porté sur ces deux exemples récents - suite à une veille menée en ligne en 2014 autour des formations linguistiques à la mobilité - en raison de leurs objectifs explicitement portés sur la préparation à la poursuite d'études en France :

- « **French for Academic Purposes** is designed for Student Exchange Programme students who plan to study in France and already have an intermediate level in French. » (Centre for Language Studies de l'Université Nationale de Singapour)
- « **Cours de français sur objectif universitaire** : Ce cours est destiné à ceux souhaitant poursuivre leurs études dans un pays francophone. L'objectif est de fournir des outils pratiques pour que l'étudiant soit le plus à l'aise possible dans son nouvel environnement ». (Institut français de Croatie)

Ces quatre formations - échantillon de ce qui peut être proposé dans les pays d'origine - présentent une diversité de thématiques, mais aussi plusieurs éléments récurrents. Le choix et l'articulation des contenus sont en effet conditionnés par le contexte de conception (éloignement du milieu cible), le contexte de formation (groupe d'étudiants fortement diversifié sur le plan des disciplines), mais aussi par les représentations des enseignants et étudiants quant aux besoins prioritaires. La formation brésilienne, conçue suivant la méthodologie des cinq étapes du Français sur Objectif Spécifique (Mangiante et Parpette, 2004), est présentée comme ayant été directement pensée sur la base de *représentations* concernant le milieu universitaire français : « le point de départ pour faire le relevé des situations académiques a été la réalité universitaire brésilienne (ni les étudiants du cours ni les professeurs n'avaient l'expérience en milieu universitaire » (Albuquerque Costa, 2010, 77). De ces représentations sont nés trois axes de formation : linguistique, culturel et académique. Le premier traite de situations de la vie quotidienne proche des thématiques du français général. Le second aborde la culture et la civilisation, à travers l'analyse de faits d'actualités francophones. Le troisième, décrit comme une préparation aux « situations de la vie quotidienne dans le milieu académique », concerne des exercices universitaires : écouter des conférences et prendre des notes, préparer des résumés de cours, présenter un projet de recherche, présenter un exposé, etc. On retrouve, dans les contenus proposés par l'université de Singapour et l'Institut français de Croatie, une grande part dédiée à ces éléments d'ordre culturels, académiques ou purement

linguistiques.

Tableau 1 - Objectifs et contenus de cours de FOU dans les pays d'origine

	Centre for Language Studies de l'Université Nationale de Singapour¹	Institut français de Croatie²
<i>Civilisation et culture françaises</i>	<ul style="list-style-type: none"> - To be able to adapt well to the French environment - To study various aspects of French culture (the education system, family life, national identity). - To explore the knowledge of social, cultural and everyday life aspects of the modern French society. - French education system, scientific French, French History through paintings. - Current events in France 	<ul style="list-style-type: none"> - L'organisation des études en France (cursus, notation) - Demander des renseignements - Les formalités administratives - L'argent : ouvrir un compte en banque, les réductions, le coût de la vie
<i>Langue et compétences académiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> - To understand longer texts - To write structured essays - To present ideas in a logical and confident way. - To work on listening and speaking skills 	<ul style="list-style-type: none"> - Le cours magistral (organisation, prise de notes) - Rédiger un résumé, un compte-rendu - Comprendre un texte écrit universitaire - Rédiger un mail, une lettre formelle - Rédiger une dissertation, un mémoire - Les règles de présentation universitaire - Comprendre des textes longs

Lorsque l'on compare ces formations avec des dispositifs conçus directement à partir des représentations et motivations des étudiants eux-mêmes, comme l'a proposé le dispositif en ligne japonais VIFE, il apparaît que les demandes d'informations et besoins exprimés portent sur des thématiques différentes. VIFE a été conçu à partir d'un recueil des motivations et intérêts prioritaires des étudiants recueillis sur des forums d'échanges d'informations mettant en relation des candidats au départ et des étudiants déjà en mobilité. Cette communauté virtuelle, baptisée *forum 2004* et active d'avril à août 2004, a permis aux concepteurs de cerner les intérêts récurrents en amont du départ, et d'orienter ainsi les contenus du programme (Tanaka et Mogi, 2010). Ces intérêts portent sur deux points principaux : la préparation administrative au départ, et l'installation en France. C'est à partir de ces situations auxquelles les étudiants sont confrontés au tout début de leur mobilité qu'ont été conçues des tâches ciblées, sous forme de parcours d'apprentissage linguistiques et culturels, accompagnés d'outils interactifs permettant un lien avec le milieu cible (forums et carnets de bords interactifs).

Tableau 2 - Tâches ciblées du dispositif japonais VIFE

Voyage internaute francophone pour étudiants (VIFE) (Tanaka et Mogi, 2010, 89)
<ul style="list-style-type: none"> - comparer et connaître les différentes modalités de départ possibles - se renseigner et choisir où partir - être conscient des différences des systèmes éducatifs - remplir les formalités d'inscription - connaître des conditions matérielles pour pouvoir anticiper les différences culturelles - se préparer à l'installation (réserver un logement, arriver en France, arriver dans la ville en question) - connaître les moyens de transport dans la ville de son choix, organiser la vie quotidienne sur place, etc.

On constate ici qu'être sensible aux motivations des étudiants semble mener principalement – et assez logiquement – vers les thématiques liées aux aspects culturels et administratifs du départ, beaucoup moins vers celles portant sur le volet académique. Se pose alors la question de l'adéquation entre l'offre de formation et la motivation des étudiants, chacune reposant sur une représentation différente des besoins à un instant T.

2.2 Les représentations de candidats à la mobilité

Nous avons mis en regard l'analyse de ces quatre programmes avec des témoignages collectés en 2014 auprès d'étudiants candidats au départ, dans un département de français d'une université du Nord de la Chine³. Leur projet de mobilité entrainé dans le cadre d'un partenariat avec quatre universités françaises qui permet aux

étudiants chinois de réaliser leurs 3^e et 4^e années en France après les deux premières années réalisées chez eux. Les disciplines sont, selon l'université partenaire, sciences de l'éducation, français langue étrangère, LEA ou économie-gestion. 60 questionnaires écrits, en chinois, ont été distribués aux étudiants pendant un cours de civilisation française peu de temps avant leurs dépôts de candidature. Les questions portaient sur leur projet de mobilité et leur perception de la vie universitaire en France. 36 étudiants ont répondu. Parmi les questions, figurait celle-ci, question ouverte pour laquelle aucune proposition ne leur était soumise :

Si l'université proposait des cours de préparation à la mobilité avant votre départ en France, de deux à trois semaines (environ 40 à 45 heures au total), quels contenus souhaiteriez-vous trouver dans ce programme de préparation ?

Les réponses obtenues (traduites par nous en français) sont récapitulées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 – Réponses des étudiants

Contenus de formation demandés	Nombre de mentions (sur 36 questionnaires reçus)
1. préparation à l'entretien de Campus France pour obtenir le visa	32
2. préparation aux tests du TCF et du TEF	29
3. renseignements sur la procédure Campus France	21
4. renseignements sur les conditions matérielles en France	16
5. connaissances culturelles	8
6. renseignements sur les programmes des cursus et les démarches administratives à l'université	4
7. amélioration de l'oral	3
8. vocabulaire des disciplines du cursus de destination	1

On voit que la motivation essentielle est liée à l'entretien et au test passés à Campus-France, étape qui conditionne totalement la réalisation du projet de mobilité, le 3^e point étant un corollaire des 2 premiers. Ce qui touche la partie française de la mobilité arrive loin derrière, et ce qui concerne la partie proprement universitaire est quasiment inexistant. Il n'y a là rien de particulièrement étonnant, l'urgent passant toujours avant l'essentiel... On peut donc imaginer qu'il serait assez illusoire de proposer à ce moment-là des cours de français consacrés à l'étape suivante de la mobilité. Les motivations des étudiants japonais de Sophia (cf. 1.1) ainsi que d'autres enquêtes menées auprès d'étudiants chinois (cf. point 4), montrent que la dimension strictement académique, celle qui consiste à travailler au plus près des cursus disciplinaires, n'est pas prioritaire dans l'esprit des étudiants avant leur départ. Ces enquêtes n'ont certes pas de valeur statistique mais elles constituent des témoignages répétés qui apportent des données intéressantes à prendre en compte.

3. Le traitement de la mobilité en France

3.1 Au sein des centres de langue hors cursus disciplinaires

Il est intéressant de confronter ces représentations émanant des pays d'origine avec les programmes linguistiques proposés dans les centres de langue en France. Une fois arrivés, les étudiants ont deux possibilités en termes d'accompagnement linguistique : suivre des cours dans des centres de langue non rattachés à leur établissement cible (centre universitaire de FLE ou école de langue), ou intégrer une formation proposée au sein même de leur cursus disciplinaire. Nous commençons par évoquer le contexte des centres de langue hors cursus. Les représentations des besoins, chez les apprenants nouvellement arrivés et chez les enseignants de ces centres, ne sont plus tout à fait les mêmes qu'en amont du départ, et sont inévitablement distinctes de celles émanant des formations FLE intégrées aux cursus. Afin de cerner l'approche suivie par ces premiers centres pour préparer leurs étudiants à des parcours académiques en français, nous nous sommes intéressées à plusieurs de leurs descriptifs de formations évoquant des objectifs et contenus à *visée universitaire*.

Notre recueil de données a consisté en un passage en revue, en ligne, des formations linguistiques indiquant explicitement un objectif académique en France. Nous avons retenu trois centres situés en France présentant les descriptifs les plus précis et détaillés en termes de contenus : deux centres universitaires, le Centre International d'Études Françaises (CIEF) de l'université Lyon 2 et le Centre Universitaire d'études françaises (CUEF) de

Grenoble 3, et une école de langue hors université, l'Alliance Française de Bordeaux. Ces formations sont intitulées

- Stage de pré-rentrée universitaire (CIEF)
- Stage de suivi linguistique et méthodologique (CIEF)
- Passerelle pour l'université (CUEF)
- Cours de français sur objectif universitaire (AF Bordeaux).

Ces exemples ont été choisis compte tenu de la place importante que ces centres semblaient accorder aux objectifs académiques dans leur offre de formation. Cette sélection a été renforcée par la possibilité d'interroger directement certains enseignants au sujet des contenus et conditions de mise en œuvre de leurs programmes.

A la différence des formations conçues au sein des cursus, que nous verrons plus bas, les préparations linguistiques aux études supérieures proposées par ces centres de langue s'adressent à un public d'une grande diversité, en termes de profils disciplinaires et de parcours académiques. Ces étudiants proviennent non seulement de filières variées, mais se trouvent également à des moments variables de leur projet d'études : certains envisagent de postuler l'année suivante pour intégrer une université francophone, d'autres sont d'ores et déjà étudiants dans le supérieur et suivent parallèlement ces cours de FLE. Les motivations des apprenants, et la réponse qui leur est proposée, porte donc inévitablement la marque de ces paramètres de *lieu*, de *moment* d'apprentissage et de *public*. Face à cette hétérogénéité, ces centres peuvent difficilement proposer des contenus structurés par l'entrée disciplinaire. Les besoins des apprenants y sont généralement appréhendés en termes de *compétences universitaires*, communes à tous les étudiants de l'enseignement supérieur, quel que soit leur parcours respectif. L'analyse des objectifs et contenus de ces formations fait apparaître trois principaux angles d'approche : l'intégration méthodologique, l'intégration académique et l'intégration culturelle.

3.1.1 Intégration méthodologique

L'entrée première, présente dans l'ensemble de ces descriptifs, est celle de la méthodologie. Elle consiste à préparer les étudiants aux travaux académiques écrits et oraux les plus fréquents, en les entraînant aux exercices *type* (le résumé, le compte-rendu, la synthèse, l'exposé oral, la prise de notes, la fiche de lecture, etc.) et à leurs composantes discursives, telles que l'argumentation, la structure du discours ou la construction de plans type :

- *Acquérir les techniques pour maîtriser en français les exercices universitaires (CUEF)*
- *Mieux appréhender les exercices universitaires (CIEF)*
- *S'entraîner aux différents modes de l'écrit et de l'oral : narration, information, argumentation, caractéristiques des discours de spécialité, (...) notamment aux contraintes et aux usages propres à certains genres (CIEF)*
- *Se préparer à comprendre un cours oral et un cours écrit (AF Bordeaux).*

La méthodologie est ici transversale (on s'intéresse à la forme de ces exercices et non à leurs contenus disciplinaires), sauf dans le cas des centres de langues accueillant un nombre conséquent d'étudiants de chaque spécialité. Dans ce cas, la méthodologie peut être abordée sous forme de parcours disciplinaires. C'est ce que propose le CIEF de Lyon 2, au moyen de stages de technique universitaire avec *option Lettres*, *option Sciences humaines et sociales* ou *option Sciences Politiques*, fondés sur des discours issus des disciplines visées par les étudiants.

3.1.2 Intégration académique et intégration culturelle

A la lecture des descriptifs, une préoccupation plus générale apparaît, celle de l'intégration « académique et culturelle ». Là où les objectifs méthodologiques se situaient au niveau de *la classe* (on y abordait les travaux académiques à effectuer dans le cadre d'un enseignement, d'un cours), ces objectifs-là portent sur une préparation linguistique *au milieu environnant*, au niveau de l'établissement scolaire d'abord, au niveau de la ville et du pays d'accueil ensuite. Il s'agit d'abord, au regard des contenus annoncés, de faire découvrir le système universitaire, ses acteurs et ses situations de communication à travers des activités linguistiques :

- *Présentation du système universitaire français : organisation des études supérieures (LMD, semestre, ECTS). (AF Bordeaux)*
- *Les acteurs de l'université : identification des acteurs principaux de l'université en fonction de ses besoins. (AF Bordeaux)*
- *Connaissance et maîtrise du système et de l'organisation de l'université en France (organisation, interlocuteurs, cursus et offre de formation). (AF Bordeaux)*
- *Intégration des étudiants dans leur nouvel environnement français (CIEF)*

Il s'agit ensuite de familiariser les apprenants avec la société française :

- *Découvrir quelques aspects de la société française d'aujourd'hui (CIEF)*

- *Améliorer ses connaissances sur la civilisation contemporaine française : médias, système politique, vie artistique et vie universitaire. (CUEF)*

Au CIEF de Lyon 2, cette découverte académique et culturelle s'organise parfois autour d'enquêtes hors les murs à mener au sein du monde universitaire ou du contexte urbain environnant. Il s'agit surtout ici d'acquérir un « savoir-être étudiant », jugé crucial dans la phase d'intégration et dans la réussite d'une mobilité (Stauber, 2009).

Les programmes de perfectionnement linguistique des étudiants allophones en mobilité peuvent également être assurés au sein des cursus disciplinaires, en faculté de droit, de médecine, en école d'ingénieur, etc. Les étudiants relèvent tous de la même spécialité, laquelle s'impose alors assez naturellement dans les programmes.

3.2. Au sein des cursus disciplinaires

Nous nous intéressons ici aux besoins tels qu'ils sont sentis par les concepteurs de FLE proches des cursus disciplinaires, et tels qu'ils prennent forme dans le matériel pédagogique, édité ou en ligne.

En 2004, J. Tolas publie *Le français pour les sciences*. L'avant-propos définit ainsi l'objectif du manuel :

Cet ouvrage apporte à l'étudiant-chercheur le savoir de base concernant la terminologie des mathématiques et de la physique.

La lecture de la table des matières montre en effet que c'est bien la discipline et sa terminologie qui structurent le programme de formation : *Les ensembles, Les fonctions numériques, Les polynômes, etc.*

En 2012, le manuel *Méthode de français juridique* est décrit par ses auteurs, E. Damette et F. Dargirolle, de la manière suivante :

Cette méthode s'adresse à trois types de public :

- *les étudiants qui vont débiter une licence de droit (L1) dans une université française;*
- *les étudiants étrangers qui souhaitent entreprendre ou qui suivent déjà des études de droit en français (il s'agit donc d'une méthode de français sur objectifs universitaires);*
- *les traducteurs-interprètes qui veulent s'initier au système juridique et perfectionner leur maîtrise de la langue du droit.*

Le niveau requis est B2 minimum.

Le découpage en chapitres renvoie à des thématiques juridiques : *Le cadre du droit en France, Les juridictions françaises et la procédure, Les obligations : le contrat, etc.* Aussi bien le niveau requis que le fait de cibler à la fois les étudiants francophones et les étudiants allophones, ainsi que les traducteurs, montrent bien que la langue est plus ou moins considérée comme un acquis et que c'est la discipline et sa terminologie très spécifique qui sont essentiellement mises en avant.

Dans *Passeport pour les sciences*, cours en ligne de l'INSA de Lyon en 2007, le programme annoncé évoque « *la terminologie des mathématiques et de la physique* ». Les 9 leçons proposées portent sur *Les chiffres et les nombres, Les figures géométriques, Les symboles mathématiques (égalité, puissances, racines...), etc.*

Ces ouvrages représentent une première conception de ce que peut être la préparation à l'intégration dans un cursus universitaire en France pour les étudiants allophones en mobilité, à savoir une formation où le lexique de la discipline occupe une place déterminante.

Depuis quelques années, les besoins en Français sur Objectif Universitaire sont vus davantage en termes de situations de communication et de compétences discursives. La nouvelle collection FOU des Presses Universitaires de Grenoble, inaugurée par l'ouvrage *Le français sur objectif universitaire* (Mangiante et Parpette 2011), aborde le traitement langagier du contexte universitaire par le prisme des situations pédagogiques : *Ecouter des cours magistraux, Lire des documents de cours, Rédiger des examens, Assister à une réunion de rentrée*. A partir de cette entrée globale par les situations et les compétences communicatives, est intégré le traitement de certains phénomènes discursifs : *Discours objectivés vs Discours impliqués, Polyphonie*, pour ce qui relève de l'énonciation, ou la combinaison entre discours oral et diaporama pour la dimension multimodale des discours universitaires. La conception des ressources FOU est structurée par les situations de réception ou de production mais se situe toujours dans le périmètre disciplinaire comme l'indiquent très explicitement les titres des ouvrages, *Réussir ses études d'économie-gestion en français* (Parpette et Stauber 2014), ou *Réussir ses études d'ingénieurs en français* (Carras, Gewirtz et Tolas 2014).

Un certain nombre de ressources FOU en ligne se situent dans la même perspective. C'est le cas du programme FILIPE (*Filière linguistique préparatoire aux études en France – filières scientifiques et technologiques*, 2005), mis en place par un groupe d'écoles d'ingénieurs et qui propose des modules abordant

des domaines variés des sciences de l'ingénieur. Ces ressources thématiques préparent l'étudiant à suivre et comprendre un cours dispensé à l'oral en français, en fonction de ses centres d'intérêt.

Les modules s'intitulent par exemple *Informatique d'usage, Cycle de l'eau et procédés de traitement, Cinématique du point* ou encore *Probabilités : modélisation et outils*. La formation est donc largement structurée autour de thèmes disciplinaires, même si certains modules tels que “ *le travail collectif en groupe* “, portent sur la dimension culturelle de l'apprentissage.

Ce rapide passage en revue de ressources en FOU témoigne d'une autre représentation des besoins des étudiants en mobilité, celle qui met en avant l'intégration linguistique dans la discipline. C'est une vision qui émane des cursus (faculté de droit, faculté de sciences, de sciences économiques, etc.) et est relayée par les concepteurs de FOU travaillant au contact institutionnel direct des disciplines.

On le voit, préparation au départ, installation en France, connaissance du milieu universitaire, méthodologie universitaire, et discours des cursus, constituent autant d'éléments de la préparation à la mobilité. Selon les contextes et les moments, étudiants et enseignants s'y intéressent de manière diverse.

4. Des formations coordonnées ?

Les initiatives concernant le FOU augmentent de manière importante depuis quelques années. Elles émanent d'institutions d'enseignement du FLE, aussi bien en France qu'à l'étranger. Elles prennent la forme de colloques (Forum Heraclès à l'université de Perpignan en juin 2010⁴, université de Birzeit en Palestine en 2012⁵, université de Meknès en 2012⁶, Alliance Française de São Paulo en mars 2013⁷, Université de Saïda en 2014⁸, etc.), ou de demandes de formation pour les enseignants dans les Instituts français, les Alliances françaises, ou encore les centres de FLE en France. Ces demandes de formation adressées depuis l'étranger à des formateurs français - dont nous faisons partie – présentent le risque, si l'on n'y prend pas garde, d'un transfert des stratégies élaborées en contexte français vers les contextes des pays d'origine auxquels elles peuvent ne pas être adaptées, comme nous l'avons vu plus haut.

Les représentations des différents acteurs impliqués dans la mobilité - étudiants, enseignants de FLE dans les pays d'origine, et enseignants de FLE en France - si elles se rejoignent sur certaines thématiques de formation, s'avèrent aussi très différentes sur d'autres. Cela incite à envisager les formations FOU comme des dispositifs complémentaires entre les pays d'origine et la France, se répartissant les thématiques à aborder et les compétences à développer. Pour donner corps à cette perspective et montrer un exemple de cette répartition des tâches, nous nous appuyons sur une enquête complémentaire à celle de 2014 que nous avons réalisée en Chine, à Chengdu, auprès d'une soixantaine d'étudiants candidats à la mobilité, 27 étudiants en première année au département de français de l'université, et 31 étudiants de français général niveau A1 à l'Alliance française. L'enquête a été effectuée en chinois sous forme d'un questionnaire suivi d'entretiens. 4 questions étaient posées :

- *Pourquoi voulez-vous faire des études à l'étranger ?*
- *Pourquoi avez-vous choisi la France comme votre pays de destination ?*
- *Si l'on proposait un cours de préparation aux études en France **avant votre départ**, qu'aimeriez-vous voir dans ce cours ?*
- *Si l'on proposait un cours de préparation/soutien aux études en France destiné aux étudiants internationaux **une fois que vous êtes arrivé en France**, qu'aimeriez-vous voir dans ce cours ?*

Pour des raisons de place, nous ne nous intéressons ici qu'aux deux dernières questions. Les résultats sont les suivants :

Tableau 4 - Représentations des étudiants sur les contenus de cours

Contenus des cours proposés	Nombre d'étudiants souhaitant le voir dans le cours de préparation en Chine	Nombre d'étudiants souhaitant le voir dans le cours de soutien en France
1. préparation aux tests de français	49	0
2. préparation à l'entretien Campus France	46	0

3. amélioration des compétences orales	39	41
4. présentation des grandes villes françaises	38	3
5. présentation des universités/écoles françaises	35	6
6. démarches administratives pour postuler aux formations et pour demander le visa	33	0
7. présentation des programmes de formation à intégrer	33	35
8. condition matérielle de la vie quotidienne	29	26
9. différences culturelles entre la France et la Chine	28	2
10. tabous culturels à éviter	18	10
11. l'histoire et la culture françaises	22	18
12. le français familial	15	24
13. les mesures politiques de la France à l'égard des étudiants internationaux	12	5
14. art de vivre des Français	10	20
15. vocabulaire de la spécialité étudiée	8	36
16. communication avec les enseignants français	7	17
17. communication avec les étudiants français	6	20
18. méthodologie universitaire	6	31
19. visite des sites touristiques découverte de la culture locale	0	5

La comparaison entre les représentations qu'ont les étudiants sur les formations avant le départ et après l'arrivée en France est très éclairante. On ne commentera pas les points 1, 2 et 6 qui relèvent de l'évidence. L'étude des aspects culturels susceptibles d'être problématiques pour leur vie en France est largement souhaitée avant le départ (4, 5 et 9). En revanche, hormis la présentation des universités sur lesquelles quelques uns veulent être informés avant le départ (5), tout ce qui touche aux relations dans l'université et aux compétences universitaires (15 à 18) est massivement classé « en France ». Enfin, quelques thèmes sont répartis de manière à peu près égale entre la Chine et la France : la présentation des cursus, la vie quotidienne, l'histoire et la culture françaises.

Ces résultats incitent à penser qu'il vaut mieux laisser le traitement des thématiques et compétences liées aux cursus disciplinaires à la charge des formations en France. Mais cette répartition des tâches bute en réalité sur la question du temps et de cette urgence qui est un des paramètres constitutifs du FOS (Mangiante et Parpette 2004). A leur arrivée en France, les étudiants ayant trouvé une admission depuis leur pays d'origine intègrent quasi immédiatement l'université, et les cours de français qu'ils peuvent suivre arrivent trop tard, ils ne disposent plus du temps nécessaire à l'acquisition des compétences requises pour le bon déroulement de leur cursus. C'est ce qu'a montré l'enquête menée en 2013-2014 auprès d'un groupe d'étudiants chinois de Chongqing (19 personnes) inscrits en économie à l'université Lyon 2 (Liu 2014, 47-51). Ils désertaient massivement les cours magistraux et adoptaient des stratégies de compensation consistant à travailler surtout les matières quantitatives (statistiques) pour assurer leur réussite, à emprunter des documents aux étudiants chinois de la promotion précédente (« les grands frères et les grandes sœurs universitaires »), à choisir les cours, quand c'était possible, en fonction de leur degré de difficulté linguistique, et regrettaient de ne pas avoir eu connaissance de l'existence d'un groupe sur Facebook créé par les étudiants français.

On voit que si la prise en compte des motivations des étudiants est incontournable, il ne peut être question, face à cette réalité, de s'arrêter à ce seul paramètre pour fixer les programmes de FOU. Il est important de travailler à l'évolution des représentations sur les besoins, de les croiser avec celles des enseignants des pays d'accueil pour que les programmes de FOU dans les pays d'origine puissent partiellement intégrer le travail sur les compétences universitaires.

Répartir les tâches, coordonner les formations FOU entre le pays d'origine et la France, n'est pas simple à mettre en œuvre, les institutions concernées de part et d'autre ne se connaissant pas. Le *type* de mobilité encadrant les séjours d'études des étudiants conditionne en effet fortement les possibilités de coordination entre les institutions. Parmi les trois principaux types de mobilité – le double diplôme, les études intégrées et la mobilité individuelle – le premier cas de figure est le plus propice à une collaboration entre les institutions d'origine et d'accueil (Bouquet, Vidal et Machado, à paraître). Il faudrait étendre à la formation linguistique les collaborations établies au niveau des cursus disciplinaires, construire parallèlement au programme concerté

d'économie ou de biologie par exemple, un programme concerté de FOU. Ces programmes concertés permettraient de développer l'information des candidats au départ par des contacts réguliers à distance avec leurs pairs déjà en mobilité (cf. le programme VIFE), avec des enseignants de la discipline expliquant les compétences requises, etc. Cela favoriserait une prise de conscience et sans doute une meilleure adéquation entre les motivations exprimées par les étudiants et la réalité des besoins académiques. La concertation sur les programmes de formation FOU pourrait suivre.

Au-delà de ce cadre un peu privilégié du double diplôme, il serait intéressant d'imaginer une grille d'analyse du contexte local faisant apparaître les points suivants : cursus et dispositif visés (partenariat ou mobilité individuelle), étape de la mobilité (étudiants déjà acceptés ou en recherche d'institution), connaissance/représentation du système universitaire français (dans ses aspects administratifs, culturels, pédagogiques), priorités exprimées par les étudiants, etc. Cette analyse permettrait aux institutions souhaitant mettre en place des programmes FOU de prendre des décisions de manière la plus informée possible.

5. Conclusion

Les stratégies de formation en FOU mises en oeuvre pour accompagner la mobilité croissante d'étudiants internationaux vers la France, et plus largement vers les pays francophones, sont très dépendantes des contextes dans lesquels elles prennent place, et des enjeux que perçoivent les étudiants et les enseignants là où ils se trouvent. Les représentations des uns et des autres sont liées à leur degré de connaissance des milieux universitaires français, à leurs possibilités de s'informer à leur sujet, et d'y collecter des données. Et elles déterminent les contenus des formations linguistiques mises en place pour préparer l'intégration des étudiants dans l'enseignement supérieur français. Face à l'augmentation des programmes proposés en réponse aux besoins que fait naître la mobilité, et face aux interrogations que suscite la conception de ces programmes, la méthodologie FOU arrive à une étape où il lui faut réfléchir à la manière de combiner « les deux côtés » de la mobilité pour concevoir des formations qui tiennent compte à la fois des réalités locales avant le départ, et des exigences académiques à l'arrivée.

Bibliographie

- Albuquerque Costa Heloisa (2010), Formation aux savoir-faire académiques français dans une université brésilienne. *Le français dans le monde. Recherches et applications* 47, 74-83.
- Bouchet Karine, Vidal Julie et Machado Régina (à paraître), Types de mobilités et programmations en FOU. *Le Français sur Objectif Universitaire à l'Université de São Paulo : enjeux institutionnels et formation linguistique*, Université de São Paulo.
- Carras Catherine, Gewirtz Océane et Tolas Jacqueline (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français*, Grenoble : PUG, 240p.
- Damette Eliane et Dargirolle Françoise (2012). *Méthode de français juridique*, Paris : Dalloz, 373p.
- Liu Nian (2014), Elaboration d'un programme FOU destiné aux étudiants de Chongqing », mémoire de Master de Didactique des langues, université Lumière-Lyon 2 : http://cdl.univ-lyon2.fr/fr/master-2-didactique/memoires-de-master-en-ligne-468836.kjsp?RH=cdl_master2didactiqu&RH=cdl_master2didactiqu&LANGUE=0&RH=cdl_master2didactiqu&LANGUE=0
- Mangiante Jean-Marc et Parpette Chantal (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE, 160p.
- Mangiante Jean-Marc et Parpette Chantal (2011), *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 252p.
- Parpette Chantal et Stauber Julie (2014), *Réussir ses études d'économie-gestion en français*, Grenoble : PUG, 160p.
- Stauber Julie (2009), Un outil de découverte du milieu universitaire par les étudiants étrangers : présentation d'un protocole de mise en situation et d'analyse. *Terres de FLE* 2, 37-48.
- Tanaka Sachiko et Mogi Ryoji (2010), La préparation en ligne des étudiants japonais aux études supérieures en France. *Le français dans le monde. Recherches et applications* 47, 84-93.
- Tolas Jacqueline (2004), *Le français pour les sciences*, Grenoble : PUG, 302p.

Sitographie

- FILIFE (2005). Consulté en mars 2015 : <http://www.e-filipe.org/>
- Passport pour les sciences (2007). Consulté en mars 2015 : <http://passeport.insa-lyon.fr>

Notes

¹ <http://www.fas.nus.edu.sg/cls/courses/language-modules/french.htm> (consulté en juin 2014)

² <http://www.croatie.campusfrance.org/fr/actualite/cours-de-fou> (consulté en juin 2014)

³ L'enseignante ayant mené cette enquête de manière informelle, sans autorisation particulière de sa hiérarchie, elle a requis l'anonymat.

⁴ Le Français sur objectifs spécifiques

⁵ Langues étrangères sur objectifs universitaires : contextes, enjeux, pratiques

⁶ L'enseignement du français dans les établissements universitaires de formation scientifique : état des lieux et perspectives

⁷ L'interculturel en cours de langue : enjeux, approches, pratiques. Axe 2 : L'interculturel et la mobilité internationale

⁸ Le Français sur Objectifs Universitaires : perspectives théoriques et réalité du terrain