

# Le français dans le monde

Recherches et applications

## Dans la même collection

- **Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence**  
coordonné par Marie-José Barbot et Véronica Pugibet
  - **Humour et enseignement des langues**  
coordonné par Alex Cormanski et Jean-Michel Robert
  - **La médiation et la didactique des langues et des cultures**  
coordonné par Danielle Lévy et Geneviève Zarate
  - **Vers une compétence plurilingue**  
coordonné par Francis Carton et Philip Riley
  - **Altérité et identités dans les littératures de langue française**  
coordonné par Aline Gohard-Radenkovic
  - **Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative**  
coordonné par Fabienne Lallement, Pierre Martinez, Valérie Spaëth
  - **Les interactions en classe de langue**  
coordonné par Francine Cicurel et Violaine Bigot
  - **n° 40 - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation**  
coordonné par François Mangenot et Charlotte Dejean-Thircuir
  - **n° 41 - Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives**  
coordonné par Mariella Causa
  - **n° 42 - Langue et travail**  
coordonné par Florence Mourlhon-Dallies
  - **n° 43 - Quel oral enseigner, cinquante ans après le *Français fondamental* ?**
  - **n° 44 - Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant**  
coordonné par Fatima Davin et Jean-Pierre Cuq
  - **n° 45 - La perspective actionnelle et l'approche par les tâches**  
coordonné par Évelyne Rosen
  - **n° 46 - La circulation internationale des idées en didactique des langues**  
coordonné par Geneviève Zarate et Tony Liddicoat
- À PARAÎTRE**
- **n° 48 - Épistémologie et recherches en didactique des langues**  
coordonné par Dominique Macaire, Jean-Paul Narcy-Combes et Henri Portine (Juillet 2010)

037119

Faire des études supérieures en langue française

ISBN 978-2-09-037119-2



9 782090 371192

16,80 €

C.P. 0407T81661

ISSN 0015-9395

25/1421/4

Le français dans le monde

R & A n°47

Faire des études supérieures en langue française

R & A  
n° 47

# Le français dans le monde

Recherches et applications

## Faire des études

## supérieures

## en langue française

CLE  
INTERNATIONAL

FIPF

JANVIER 2010

Directeur de la rédaction  
**Jacques Pécheur**  
 Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Rédactrice en chef  
**Alice Tillier**  
 Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Présentation graphique  
**CGI**

Conception graphique  
**Jehanne-Marie Husson**

Directeur de la publication  
**Jean-Pierre Cuq** – FIPF

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE est la revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), au CIEP 1, av. Léon Journault 92311 Sèvres  
 Tél. : 33 (0) 1 46 26 53 16  
 Fax : 33 (0) 1 46 26 81 69  
 Mél : [secretariat@fipf.org](mailto:secretariat@fipf.org)  
<http://www.fipf.com>

#### **SOUS LE PATRONAGE**

du ministère des Affaires étrangères, du ministère de l'Éducation nationale, de la Direction générale de la coopération internationale et du développement, de l'Agence intergouvernementale de la francophonie, du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, de l'Institut national de la recherche pédagogique, de l'Alliance française, de la Mission laïque française, de l'Alliance israélite universelle, du Comité catholique des amitiés françaises dans le monde, du Comité protestant des amitiés françaises à l'étranger, du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, des Cours de civilisation française à la Sorbonne, de la Fédération internationale des professeurs de français, de la Fédération des professeurs de français résidant à l'étranger, du Secrétariat général de la commission française à l'U.N.E.S.C.O., de l'ADACEF, de l'ASDIFLE et de l'ANEFLE.

**LE FRANÇAIS DANS LE MONDE**  
**9 bis, rue Abel Hovelacque**  
**75013 Paris**

**Téléphone** : 33 (0) 1 72 36 30 67

**Télex** : 33 (0) 1 45 87 43 18

**Mél** : [fdlm@fdlm.org](mailto:fdlm@fdlm.org)

**http://www.fdlm.org**

© Clé International 2010

Commission paritaire 0407T81661

La reproduction même partielle des articles parus dans ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable.

# Le français dans le monde

Recherches et applications N°47

JANVIER 2010

PRIX DU NUMÉRO : 16,80 €

## *Faire des études supérieures en langue française*

coordonné par

**CHANTAL PARPETTE**

et **JEAN-MARC MANGIANTE**

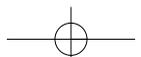
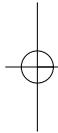
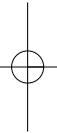
#### **Comité de lecture de la revue *Le français dans le monde / Recherches et applications***

##### **Présidence du comité de lecture :**

**Francis Carton** (Université Nancy 2, France),  
**Danièle Moore** (Simon Fraser University,  
 Canada) et **Geneviève Zarate** (INALCO, France)

##### **Comité de lecture**

Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ; Robert Bouchard (Université Lumière Lyon II, France) ; Patrick Chardenet (Agence universitaire de la francophonie) ; José Carlos Chaves da Cunha (Universidade Federal do Pará, Brésil) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle Paris III, France) ; Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia-Antipolis, France) ; Piet Desmet (Université catholique de Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie) ; Claire Kramsch (University of California, Berkeley, États-Unis) ; Jean-Emmanuel Le Bray (Université Stendhal Grenoble III, France) ; Pierre Martinez (Université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, France) ; Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Franz-Joseph Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen, Allemagne) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Maria-Luisa Villanueva (Université Jaume I de Castellón, Espagne) ; Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).



# Cher lecteur de la revue

## *Le français dans le monde / Recherches et applications*

Que vous soyez étudiant ou doctorant en Français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Le français dans le monde / Recherches et applications* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

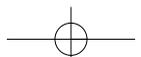
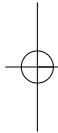
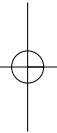
Comme elle l'a montré lors du Congrès de juillet 2008 à Québec, la FIPF est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant et conduisant ces évolutions et en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique initie une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, votre revue va progressivement s'ouvrir plus aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde. Dès ce présent numéro, elle modifie la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité,

et progressivement des comptes rendus d'ouvrages et de thèses.

Le Comité scientifique de la revue vient d'être renouvelé. Nous remercions les membres qui le quittent de leur travail et de leur soutien, et nous souhaitons la bienvenue à ceux qui ont accepté de le rejoindre pour assurer la représentativité de la vitalité dans le monde des recherches francophones sur le français. Le Comité remercie aussi chaleureusement Jean-Pierre Cuq, qui a assuré la présidence du Comité scientifique de 2002 à 2008, et qui devient désormais directeur de publication de la revue. Les trois nouveaux co-présidents du Conseil scientifique sont les témoins des ancrages historiques qui ont constitué le socle de la recherche actuelle en didactique du français et des langues, tous les trois ayant participé ou participant activement au CRAPEL, BELC, CREDIF. Ils ont participé régulièrement, et depuis plusieurs années, au Comité scientifique de la revue et y ont manifesté leur attachement en y publiant et/ou dirigeant des numéros. Ils poursuivront dans cette voie, tout en resserrant les liens avec l'Agence universitaire de la francophonie et en œuvrant à des collaborations ponctuelles avec la *Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*.

Pour le Comité scientifique,  
les co-présidents  
Francis Carton, Université Nancy II,  
CRAPEL/ATILF/CNRS  
Danièle Moore, Université Simon Fraser,  
Vancouver et DILTEC, Université Sorbonne  
Nouvelle Paris III  
Geneviève Zarate, Institut national des langues  
et civilisations orientales (INALCO), JE 2502  
PLIDAM



# Faire des études supérieures en langue française

## Présentation

CHANTAL PARPETTE  
ET JEAN-MARC MANGIANTE (FRANCE) ..... 9

## D'un système universitaire à l'autre : étrangeté et adaptation

De l'Allemagne à la France :  
regards sur deux systèmes universitaires  
ANNICK WEHRLE (ALLEMAGNE) ..... 14

La structure de l'enseignement supérieur allemand est semblable à celle de la France. Des similitudes se retrouvent dans l'envoi des étudiants en formation à l'étranger et dans la création de campus à l'étranger, en particulier dans les pays émergents. Les différences dans l'enseignement supérieur auxquelles les étudiants allemands doivent faire face en France sont plus dans les nuances. Celles-ci sont plutôt de l'ordre des mentalités, des façons de travailler et d'aborder les études.

Die Struktur des deutschen Hochschulwesens ist der Frankreichs gleichartig. Ähnlichkeiten gibt es in der Auslandsausbildung der Studierenden und auch in der Campusbildung im Ausland, insbesondere in den Schwellenländern. Die Unterschiede im Hochschulwesen, denen die deutschen Studenten in Frankreich gegenüberstehen, sind eher Nuancen. Diese finden sich am meisten im Bereich der Mentalitäten, in der Art und Weise zu arbeiten und das Studium anzugehen.

Parcours chinois dans l'université française  
HUI MINGYANG (CHINE) ..... 25

Les étudiants chinois en France sont souvent des anonymes aux yeux de leurs enseignants : ils sont chinois. Pour les saisir un peu mieux, il faudrait connaître ce qu'est le parcours scolaire et universitaire d'un jeune Chinois dans son pays, mesurer l'importance de la famille dans la construction de son destin, comprendre les stratégies de toutes sortes qui l'amènent en France. Cette compréhension quasi anthropologique permettrait de diagnostiquer ses attentes réelles, ses contraintes, les paramètres de son éventuelle déstabilisation et de ses difficultés d'adaptation.

## 内容概要

随着来法留学的中国学生数量的增多，法国高校的教职员面对着一个亟待解决的难题：如何更好地了解这些中国学生而不只将他们泛泛地定义为“中国留学生”？本文试着从对于来法中国留学生在国内的学习经历的介绍、从家庭对于一个中国学生人生抉择的影响来解释留法中国学生的种种学习行为。本文从人类学的角度来考察留法中国学生在留学生活中的个人期待、种种客观条件的制约、以及造成他们缺乏安全感的各种可能因素、包括他们在适应法国学习生活中的困难、个人学习过程中的困扰和失落、对法国文化以及教育制度的不理解、甚至由以上各种诱因而导致的焦虑和痛苦。

La mobilité interuniversitaire Canada-France  
à partir de discours biographiques :  
représentations et stratégies d'adaptation  
ELATIANA RAZAFIMANDIMBANANA (FRANCE) ..... 36

Des discours biographiques coproduits avec une étudiante canadienne francophone serviront de trame pour explorer ses comparaisons interuniversitaires avec la France. Le cadre interprétatif s'inscrit dans une approche sociolinguistique critique qui intègre l'intersubjectivité. Les discours constituent des ressources informatives quant aux divergences et convergences significatives pour le particulier. Les comparaisons situées articuleront les représentations au stratégique pour (re)valoriser la réflexivité.

This paper examines biographic discourses coproduced with a French-Canadian student. Her itinerary enables her to compare experience-based representations with higher education in France. The data will be (re)interpreted within a critical sociolinguistic framework that integrates intersubjectivity. The discourses offer insightful understandings of individual senses of similarities and differences. The notions of representations and strategies will be questioned before (re)valorizing reflexivity.

### Regards d'étudiants japonais sur l'enseignement supérieur français

DR. NAGAMI (JAPON), CLAUDE BOURGEOIS (FRANCE) ..... 45

Cette étude délibérément pluridisciplinaire, réalisée à la Maison du Japon à Paris sur deux années universitaires consécutives, s'intéresse à la mobilité intellectuelle d'étudiants japonais majoritairement diplômés et à leur appréhension des études supérieures en France, en regard des traditions d'apprentissage et du système universitaire nippons. Balayant leurs expériences de *l'esprit à la lettre*, elle se propose de contribuer à l'optimisation langagière des cursus de français au Japon et de faciliter l'immersion culturelle des étudiants japonais qui font le choix d'étudier EN français.

This field study that surveys a statistically-representative sample of French-speaking graduate and post graduate Japanese students in French universities does not take into account those who join English-speaking study abroad programmes offered by Higher Education institutions such as Grandes Ecoles in business, engineering or politics. Carried out in Paris over two academic years, it looks into language facts and academic culture shocks encountered by Japanese students of most varied backgrounds. Its purpose is to contribute to adjusting predeparture courses in Japan and facilitating integration in French universities.

### Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques

CLAUDE CORTIER (FRANCE),  
ABDELKRIM KAABOUB (ALGÉRIE) ..... 53

Cet article présente le contexte d'enseignement universitaire algérien où le français a été maintenu comme langue d'enseignement universitaire dans les filières scientifiques et techniques alors qu'il est enseigné comme langue étrangère en primaire et secondaire. Pour faire face à cette situation difficile pour beaucoup d'étudiants, des méthodes de FOS ont été introduites dans certaines filières. C'est la méthode élaborée à l'École Nationale Préparatoire aux Études d'Ingénieur qui est présentée ici.

ي عم اجل مي ل عتلا قلا ح ضر عي لاقملا اذه  
ةغل تي قبا ةيسن رفل اةغلل نا ثي ح  
مول عل بعش يف ي عم اجل ا مي ل عتلا  
ةغلل س ردت ان ا مخر اي ج ولون لقتلا و  
ةي ادتبالا سر ادمل ا يف ةي بن ج ا  
بعصل ا عضول ا اذه ةه ج او مل و . تا يون اشل و  
بال اطل ا نم ري ثكل قيسن ل ا ب  
ةغلل ا س ي ردت ق رط ت تدر ح سا  
ةن ي عم فاده ا ل ع (F.O.S.) ةيسن رفل ا  
ضر عن ان و . عورفل ا ضر عب يف  
ةغلل ا س ي ردتل ت عضو ي ت ا ق ي رطل ا  
ةي ن طول ا ةس ردمل ا يف ةيسن رفل ا  
س دن هم تا س اردل ةي ري ض ح ت ا

### L'enseignement supérieur aux États-Unis et le processus de Bologne

PATRICIA W. CUMMINS (ÉTATS-UNIS) ..... 64

Les États-Unis offrent des diplômes comparables au bachelor/licence, au master et au doctorat en France. Leurs partenariats internationaux avec les 46 pays de l'Espace européen d'enseignement supérieur profitent de l'European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) et des réformes de Bologne. Les compétences linguistiques et culturelles sont cruciales pour le succès des programmes. L'alignement des échelles et des standards transatlantiques facilite l'apprentissage des étudiants.

The United States offers degrees similar to the bachelor/licence, masters and doctorate in France. International partnerships with 46 nations in the European Higher Education Area benefit from the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and Bologna reforms. Competence in language and culture is critical to program success. Alignment of European and American rating scales and standards facilitates student learning.

### Des dispositifs de préparation aux études en français

#### Formation aux savoir-faire académiques français dans une université brésilienne

HELOISA B. DE ALBUQUERQUE COSTA (BRÉSIL) ..... 72

L'objectif de cet article est de décrire le dispositif de formation aux savoir-faire académiques en français conçu pour des étudiants brésiliens qui partent faire des études en France ou dans des pays de langue française. Sont présentés les points centraux qui ont été à l'origine de la conception du cours de FOS *Apprenez le français pour étudier en France*, ses objectifs, ses contenus, sa structure, son fonctionnement et ses particularités d'enseignement à distance.

O objetivo deste artigo é de descrever o dispositivo de formação em *savoir-faire académiques* em francês concebido para estudantes brasileiros que realizam estudos na França ou em países de língua francesa. São apresentados aqui os pontos centrais que estiveram na origem da concepção do curso FOS *Aprenda Francês para estudar na França*, sus objetivos, conteúdos, estrutura, funcionamento e su as particularidades de dispositivo de ensino a distância.

#### La préparation en ligne des étudiants japonais aux études supérieures en France

SACHIKO TANAKA (JAPON), RYOJI MOGI (JAPON) ..... 82

La formation en langue française délivrée au Japon pour préparer au départ pour des études en France, comme

étudiant libre ou dans le cadre des conventions avec des institutions universitaires françaises, nécessite la mise en place de dispositifs en présentiel et en ligne. Le recours à la visio-conférence sur une plateforme interactive permet d'axer l'apprentissage sur les tâches communicatives et les interactions orales de la situation universitaire.

フランス語圏への留学は、日本人学生にとって重要な学習過程である。ひとりひとりが「何のためにどのような方法で留学するのか」を考え、学校の選択・登録手続・住居の確保などのため情報を探る準備のプロセスは、留学という大切なプロジェクトを成功に導くために必要不可欠な段階であるが、日本のフランス語教師にとってはカリキュラムのなかに位置づけにくい、個別指導の領域となっている。そこで、学生たちが自律的に留学準備に取り組めるよう支援することを目的として、オンラインで利用できる「留学情報フォーラムForum2004」と自律学習教材VITEを開発・運用した。本稿ではその概要を紹介し、今後の課題について報告する。

**Aider des étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté**

EMMANUELLE CARETTE (FRANCE) ..... 92

Quel dispositif d'apprentissage peut-on inventer pour aider des étudiants allophones à mieux comprendre les cours qu'ils suivent à l'université française ? Après avoir rassemblé des savoirs sur la compréhension orale, sur l'événement communicatif « cours » et sur l'autonomie, l'auteur propose des pistes pour répondre concrètement à cette question.

This paper examines various learning devices that can be created to help foreign students learn to improve their listening comprehension in university classes delivered in French – a foreign language to them. The discussion covers facets of listening comprehension, the « class » as a communicative event, and the concept of autonomy in order to provide initial answers to this question.

**Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire**

CHANTAL PARPETTE (FRANCE) ..... 104

Certaines évolutions apportées dans l'organisation des cours universitaires en France contribuent à améliorer l'intégration langagière et académique des étudiants allophones. Parallèlement, des préoccupations et des pratiques que l'on considérait auparavant comme spécifiques aux non-francophones tendent maintenant à

s'élargir explicitement aux étudiants natifs. Ces convergences peuvent ouvrir la voie à des stratégies d'enseignement plus intégratives, tendant à résorber une partie des écarts entre ces deux catégories d'étudiants.

Certain developments in the organisation of university lectures in France have helped to improve the language and academic integration of foreign students. Preoccupations and practices which were previously considered to be specific to non native speakers tend now to extend explicitly to French students. These convergences can open the way to more integrative teaching strategies and reduce the gaps between these two categories of student.

**Quelles compétences académiques et linguistiques ?**

**Mettre les langues au centre des enseignements supérieurs : des filières universitaires francophones aux compétences plurilingues**

ENTRETIEN AVEC PATRICK CHARDENET (CANADA) ..... 116

**Les étudiants étrangers face à une production écrite « extra-ordinaire » : une thèse en français**

ROBERT BOUCHARD (FRANCE) ..... 121

Plus qu'à son résultat, la thèse comme produit fini, l'auteur s'intéresse à son processus de production : aux nombreuses pratiques scripturales, préalables et intermédiaires, dont dépend sa qualité. Afin d'étudier ce processus, il parcourt l'itinéraire type de production en examinant diverses étapes. Il insiste en particulier sur la matérialité du travail interdiscursif et intertextuel de fabrication de thèse. Mais il essaie aussi de le considérer comme une procédure humaine d'intégration dans une communauté scientifique.

**概要**

每篇博士论文都是长期科学研究的结果。一篇博士论文的结论固然很重要，但是其创作过程更加值得研究：从前期准备到中期论证，再到后期定论，每一步工作都与论文的最终质量紧密相关。

为了更好地研究这个创作过程，本文通过遵循博士论文的典型创作路线，仔细研究论文写作期间的每一个步骤，尤其注重写作过程中文章段落之间和语句之间的语言组织工作的实在性。与此同时，本文也尽力做到把博士论文的创作看成是论文作者将自身逐渐融入科研队伍中的一个人性的过程。

**L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ?**

MARIE-CHRISTINE POLLET (BELGIQUE)..... 131

Il s'agit dans cet article de nuancer certains discours qui assimilent les difficultés des étudiants allophones et francophones, considérant ces derniers comme des apprentis de leur langue. Par l'analyse de productions émanant des deux publics, on tente de cerner les obstacles fondamentaux, pour les uns et les autres, à l'appropriation des discours universitaires, et de déterminer en conséquence les éléments prioritaires d'une intervention didactique adaptée aux besoins premiers de chacun.

In dit artikel zal tracht worden nuances aan te brengen bij een bepaalde stroming die beweert dat anderstalige en Franstalige studenten dezelfde problemen ondervinden bij het assimileren van de universitaire taal en : werkwijze, waarbij de Franstaligen als leerders van hun eigen taal worden beschouwd.

Via de analyse van de door de twee groepen geproduceerde teksten, probeert men aan te tonen wat voor elke groep de belangrijkste hindernissen zijn in het werkingsproces van de universitaire taal en denkwijze, om aan de hand daarvan te bepalen welke aspecten voorrang moeten krijgen in het kader van een aan ieders behoefte aangepaste didactische hulp.

**Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones**

JAN GOES, JEAN-MARC MANGIANTE (FRANCE) ..... 140

Face aux différents besoins tant linguistiques que méthodologiques des étudiants allophones confrontés aux exigences disciplinaires en production écrite, il s'agit d'examiner la possibilité d'adopter une démarche FOS en milieu universitaire. L'élaboration d'un programme de formation linguistique nécessite alors de cibler des compétences transversales aux disciplines, de privilégier les

types discursifs récurrents et de réfléchir à l'apprentissage de la méthodologie du travail universitaire.

De anderstalige studenten ontmoeten zowel taal- als methodologische problemen wanneer ze geconfronteerd worden met de disciplinaire vereisten van de schrijftaal in een universitaire context. Om aan hun noden tegemoet te komen is het noodzakelijk de onderwijsstrategie van het Frans als vreemde taal voor specifieke doeleinden toe te passen.

Bij het uitwerken van een programma is het dan ook wenselijk dat men de transversale competenties nodig voor de verschillende disciplines benadrukt en de steeds opnieuw terugkomende discursieve types bevoordeligt. Het is tevens noodzakelijk de nadruk te leggen op het aanleren van de methodologie van het universitaire werk.

**Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire**

CRISTELLE CAVALLA (FRANCE)..... 151

Dans les universités françaises, malgré la diversité des profils des étudiants locuteurs non natifs du français, il est admis qu'ils ont majoritairement besoin d'une aide méthodologique à deux niveaux : l'une propre à leur discipline scientifique, l'autre transdisciplinaire, répondant aux exigences du travail universitaire français en général. L'auteur tend vers la description des normes structurelles et linguistiques imposées par l'institution afin d'aider ces étudiants à mieux appréhender leurs études en France.

In the French universities, in spite of the diversity of the profiles of the student non native speakers of French, it is allowed that they mainly need a methodological assistance on two levels: one in their scientific discipline, the other is crossdisciplinary, fulfilling the requirements of French university work in general. The author aims to describe the structural and linguistic norms imposed by the institution in order to help these students understand better their studies in France.

# Varia

## *Immersion française et élèves à risques : revue des données de recherche*

FRED GENESEE (CANADA)..... 163

On trouvera dans le présent rapport les conclusions des recherches sur les résultats obtenus par les élèves d'immersion française ayant des besoins éducatifs spéciaux et des aptitudes restreintes dans leur première langue (voire une déficience), ainsi que les résultats des élèves ayant des difficultés à apprendre à lire, ou bien à risque dans ce domaine. Des études sur l'efficacité des interventions auprès de ces types d'élèves sont aussi examinées et ana-

lysées. Le rapport se termine par des suggestions de recherches et de politiques éducatives pour l'avenir.

This report reviews results of research on the outcomes of French immersion students with special educational needs related to low levels of general academic ability and low levels of first language ability (and possibly impairment), as well as those of students with difficulty or who are at risk for difficulty in learning to read. Studies of the effectiveness of interventions for such students are also reviewed and analyzed. The report ends with suggestions for future research and educational policy.

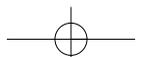
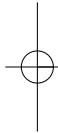
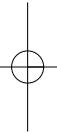
### APPEL À CONTRIBUTIONS

La revue *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications* invite les jeunes chercheurs à soumettre des articles originaux. Ceux-ci seront évalués de manière anonyme par le comité de lecture pour une publication dans la rubrique Varia. Les articles proposés, qui ne seront pas des résumés de thèse, seront ancrés dans le champ de la didactique des langues et devront répondre aux critères d'un article scientifique du domaine.

Les articles sont à envoyer aux coordinateurs de la rubrique Varia :

Pierre Dumont : [pjdumont@wanadoo.fr](mailto:pjdumont@wanadoo.fr)

Pierre Martinez : [pierre.martinez@univ-paris8.fr](mailto:pierre.martinez@univ-paris8.fr)



# P résentation

CHANTAL PARPETTE, JEAN-MARC MANGIANTE

Au nombre des publics inscrits dans une démarche d'apprentissage du français, celui des étudiants occupe une place remarquée, non pas tant du fait de sa progression quantitative que par l'ensemble des interrogations et réflexions qu'il suscite compte tenu des enjeux politiques et institutionnels dont il est l'objet. Les rencontres de l'ASDIFLE<sup>1</sup> de 2006, et le colloque de l'ADCUEFE<sup>2</sup> de mai 2007 ont consacré leurs travaux à l'intégration des étudiants allophones dans le monde universitaire français ou francophone ; le congrès de la FIPF de 2008 abordait également cette question dans un de ses axes. Et au-delà de ces préoccupations internes à la didactique des langues, apparaissent des interrogations sur les discours universitaires et leur impact sur la transmission des savoirs (colloque de Bruxelles avril 2008)<sup>3</sup>.

Si la présence d'étudiants allophones dans l'enseignement supérieur français ou francophone n'est pas nouvelle et a déjà suscité des réflexions didactiques dans les années 1980, l'accroissement de la mobilité étudiante liée aux décisions des instances européennes et à l'évolution politico-économique de certaines régions du monde, ainsi que le développement des filières bilingues, l'a rendue beaucoup plus visible. Ce contexte d'apprentissage du français lié à l'institution universitaire et à sa fonction diplômante regroupe l'essentiel des problématiques actuellement à l'œuvre dans le champ du français langue étrangère et seconde. Il confronte culturellement les systèmes universitaires : tout étudiant passant de son université d'origine à une université francophone, ou intégrant une formation française *délocalisée* dans son propre pays, doit s'adapter à des modalités différentes, qu'il s'agisse de l'organisation des cursus, des activités intellectuelles requises, des formes de travail attendues, des relations pédagogiques entre étudiants et enseignants. Les écarts peuvent être d'amplitude très diverse selon les pays d'origine et d'accueil. Les institutions d'accueil ont également des positionnements divers. De la simple autorisation d'inscription qui met l'étudiant allophone dans la même situation que l'étudiant français (à charge pour lui de s'intégrer comme il peut), jusqu'aux programmes disciplinaires adaptés avec formation linguistique d'appui, la variation est grande sur le plan de l'accompagnement institutionnel. Il en va de même pour les universités d'origine qui prennent en charge à des degrés très divers les projets d'études en français de leurs étudiants.

1. Colloque ASDIFLE 2006 : *Interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues.*

2. Colloque ADCUEFE 2007 : *L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles.*

3. Colloque de l'Université Libre de Bruxelles, 2008 : *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations.*

Sur le plan plus proprement didactique, l'apprentissage en situation académique croise deux champs qui font l'objet d'une évolution rapide depuis quelques années : *le français langue de scolarisation*, et *le français sur objectif spécifique*. Les recherches, relativement récentes, sur les compétences scolaires d'une part, et les discours universitaires de l'autre, ont fait émerger de nouveaux objets de réflexion et d'enseignement. C'est le cas du traitement des discours académiques oraux qui, combinant discours planifiés et discours émergents, dimension disciplinaire et dimension pédagogique, offrent à l'enseignant et à l'apprenant de français des objets d'enseignement-apprentissage encore largement inédits dans le champ du FLE. Par ailleurs, l'apprentissage de compétences langagières en langue étrangère implique autant les savoir-faire intellectuels eux-mêmes que la langue étrangère (apprendre à *rédiger un mémoire en FLE* signifie souvent apprendre à *rédiger un mémoire* tout court, c'est-à-dire à développer une compétence différente de celles acquises en langue maternelle). Une approche comparative des compétences universitaires exigées dans les différents systèmes constitue une direction féconde, bien qu'encore largement à venir, de la recherche dans ce domaine.

La diversité sur tous les plans qui prévaut au sein de cette catégorie que constituent les étudiants allophones – discipline, niveau d'étude, niveau de français, culture universitaire d'origine – à laquelle s'ajoutent les incompatibilités d'emploi du temps favorise, voire rend nécessaire la mise en œuvre de formes d'apprentissage individualisées par le biais de dispositifs TICE d'accompagnement pédagogique. Se pose alors la question des formes à donner à ces dispositifs : s'agit-il de dispositifs traitant des compétences langagières transversales à différentes disciplines ? Préfère-t-on favoriser une approche disciplinaire ? Quelles implications croisées des enseignants de disciplines et des enseignants de FLE peut-on envisager ? Comment les environnements numériques prévus pour les étudiants français peuvent-ils rejoindre les besoins des étudiants allophones ?

Ce sont ces problématiques liées que se propose d'aborder ce numéro de *Recherches et Applications*.

Une première partie est consacrée à l'analyse contrastive de plusieurs systèmes universitaires dans le monde en regard du système français. Les différences de cout, de procédures d'admission, d'organisation des enseignements et de suivi des étudiants expliquent en partie les difficultés d'intégration ressenties par nombre d'étudiants allophones dans l'enseignement supérieur français.

Annick Wehrle présente les systèmes d'enseignement supérieur allemand et français, et met l'accent sur le ressenti des étudiants allemands habitués à des formes de travail différentes de celles qu'ils trouvent en France.

Mingyang Hui et Elatiana Razafimandimbimanana dépeignent respectivement les parcours particuliers d'étudiants chinois et canadiens, avec un regard quasi anthropologique pour l'une, sociologique pour l'autre.

La première montre comment le parcours scolaire en Chine et la relation des familles à l'école influence l'approche de l'université française par les étudiants chinois. L'autre explore les convergences et les divergences entre les parcours universitaires canadien et français à travers les paroles d'étudiants ayant vécu cette expérience dans un sens ou dans l'autre.

Fumio Nagami et Claude Bourgeois, qui ont mené une enquête auprès d'étudiants japonais, analysent leur appréhension des études supérieures en France, en regard des traditions d'apprentissage et du système universitaire nippons.

Claude Cortier et Abdelkrim Kaaboub se penchent sur la problématique des études universitaires en français dans le pays d'origine, en l'occurrence l'Algérie. Ils analysent la confrontation institutionnelle et intellectuelle que crée une telle situation dans le déroulement des études universitaires.

Cette partie s'achève par la contribution de Patricia Cummins qui souligne la nécessité pour le monde universitaire américain d'accélérer la mise en correspondance de ses cursus avec ceux de l'Europe, ainsi que la mobilité des étudiants américains, et cela sans oublier les réflexions culturelles que cela exige.

Face aux défis à la fois institutionnels et intellectuels que constitue pour les étudiants le passage d'un système universitaire à un autre, la deuxième partie de l'ouvrage se propose de présenter quelques dispositifs de préparation aux études en français et d'accompagnement pédagogique et/ou administratif.

Heloisa B. de Albuquerque Costa présente un cours de français sur objectif spécifique, proposé aux étudiants brésiliens avant leur départ pour la France, et qui s'appuie sur une analyse de leurs besoins langagiers tant sur le plan de leur intégration socioculturelle et administrative que sur celui de leur réussite universitaire. Apparaissent ainsi les notions de savoir-faire académique et de méthodologie universitaire « à la française » qui requièrent de la part des étudiants étrangers une forme d'autonomie à laquelle les dispositifs présentés par Sachiko Tanaka et Ryogi Mogi pour le Japon, et Emmanelle Carette pour la France, constituent une sensibilisation prometteuse.

Les premiers proposent des dispositifs en ligne pour accompagner le départ pour la France des étudiants japonais mis en relation avec des étudiants en France, sur des forums de discussion, au sein d'une communauté virtuelle dans laquelle s'expriment et se racontent des parcours personnels d'études en France.

La seconde développe, au sein du dispositif d'apprentissage auto-dirigé qu'elle présente, les besoins que la compréhension des cours à l'université française impose en termes de mobilisation de stratégies cognitives et de repérage des discours.

L'intégration des étudiants allophones se réalise aussi à l'aune de recherches développées sur les caractéristiques des discours pédago-

giques, en particulier des cours magistraux, et les différentes modalités de transmission des savoirs qui les accompagnent (diaporamas, photocopiés...). Chantal Parpette, en se penchant sur ces aspects méthodologiques, montre qu'ils constituent des éléments de convergence entre les besoins des étudiants allophones et ceux des étudiants français.

Au cœur de ces dispositifs de formation linguistique des étudiants allophones, qu'ils soient mis en place avant leur arrivée dans les universités françaises ou qu'ils les accompagnent durant leur séjour, se pose la question des compétences académiques et linguistiques requises pour un bon déroulement des études dans le système universitaire français. La troisième partie de l'ouvrage porte sur les contenus de formation et s'ouvre sur un entretien liminaire avec Patrick Chardenet de l'Agence Universitaire de la Francophonie, concernant l'état des lieux des filières universitaires francophones dans le monde. Cette contribution pose le problème des contenus d'apprentissage et de la préparation linguistique nécessaire dès lors que se mettent en place des enseignements en langue étrangère, aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants qui assurent ces formations.

Parmi les écrits les plus emblématiques du travail universitaire français, Robert Bouchard décrypte les composantes rédactionnelles de la thèse, production « extra-ordinaire » par son caractère unique et sa quantité textuelle, et analyse le parcours intellectuel et scientifique que celle-ci représente pour l'étudiant allophone.

Marie-Christine Pollet analyse quant à elle des productions d'étudiants francophones et allophones pour tenter de déterminer les difficultés qui peuvent être considérées comme communes à tous, et celles qui concernent davantage les étudiants non natifs.

Elle est en quelque sorte rejointe par la contribution de Jan Goes et Jean-Marc Mangiante qui relèvent les compétences langagières de *mise en relation*, *reformulation* et *association* nécessaires pour satisfaire aux exigences universitaires en matière de production d'écrits. S'appuyant sur les activités proposées dans différentes disciplines, ils dégagent les macro-compétences constituant un référentiel de formation en cours de constitution.

Dans le même ordre d'idées, Cristelle Cavalla s'intéresse, dans le cadre aussi d'un référentiel de formation linguistique, à la compétence écrite à partir d'une enquête sur les productions des étudiants de master. Elle distingue les compétences disciplinaires liées à une phraséologie spécifique, des compétences transdisciplinaires méthodologiques imposées par l'institution universitaire.

Approche contrastive des systèmes d'enseignement supérieur, regards croisés d'étudiants, analyse de discours dans leur contexte universitaire, toutes ces dimensions se combinent dans cette problématique complexe que constitue la maîtrise des études en français par les étudiants allophones.

**D'un système  
universitaire  
à l'autre :  
étrangeté  
et adaptation**

ANNICK WEHRLE

HUI MINGYANG

ELATIANA RAZAFIMANDIMBANANA

DR. NAGAMI, CLAUDE BOURGEOIS

CLAUDE CORTIER, ABDELKRIM KAABOUB

PATRICIA W. CUMMINS

# **D**e l'Allemagne à la France : regards sur deux systèmes universitaires

ANNICK WEHRLE<sup>1</sup>

UNIVERSITÉ DE FURTWANGEN, ALLEMAGNE

L'enseignement supérieur allemand cherche à redéfinir ses objectifs et son utilité avec la réforme du LMD en essayant d'attirer plus d'étudiants allemands et étrangers.

La place des étudiants allemands, à la fois autonomes et tutorés dans les cours magistraux et au milieu de méthodes d'enseignement qui cherchent à se redéfinir, évolue entre innovation, dynamisme, prise de risque, besoin affectif et régionalisme. Le rôle de l'enseignant subit aussi actuellement une remise en question avec une nouvelle exigence de polyvalence et d'expérience à l'étranger.

Cet article se propose de comparer les systèmes universitaires français et allemand dont les différences sensibles expliquent en grande partie les difficultés d'intégration des étudiants allemands et leur ressentiment à l'égard de l'université française.

## **S**tructure de l'enseignement supérieur

On distingue deux grandes catégories d'établissements de formation universitaire : les universités classiques et les TU ou Technische Universität. De l'autre côté, les Hochschulen sont plus orientées vers les études technologiques appliquées.

### LES UNIVERSITÉS

Inspiré par le système de Wilhelm von Humboldt (1767-1835) dont la célèbre université de Berlin porte le nom, les universités allemandes sont à la fois des centres de formation et des centres de recherche indépen-

---

1. Directrice Département  
Monde Francophone,  
Coordinatrice Internationale,  
professeur à la Faculté  
d'Économie Internationale  
de l'Université de Furtwangen,  
Allemagne

dants. Le nombre des étudiants en Allemagne pour l'année scolaire 2007/2008 plafonnait à 2 millions dont environ 1,4 million en université et 0,6 million en Hochschule. Les étudiants étrangers comptent pour à peu près 10-12 % du nombre total d'étudiants. Contrairement aux autres pays européens, relativement peu de bacheliers poursuivent à l'université.

À partir des années 1960, se sont développés les Instituts Universitaires Technologiques, qui ont été imités ensuite à l'étranger. En France, nous les retrouvons presque identiques avec les IUT, IUP. Ce n'est que depuis 4-5 ans que ces instituts allemands envoient leurs étudiants pour un semestre ou deux à l'étranger. Les principaux obstacles sont leur connaissance des langues qui est, la plupart du temps, trop faible pour leur permettre de bien profiter des cours et de leur séjour, ainsi que leur méconnaissance des différences interculturelles... Leurs cursus sont composés surtout de matières scientifiques. Par contre, leur connaissance de l'anglais étant bonne, ils peuvent suivre sans problèmes des cursus où les matières sont enseignées dans les deux langues.

De France sont parties les initiatives des programmes tripartites dans les IUT, notamment dans les régions frontalières. Les IUT français coopèrent avec des TU allemands et suisses, permettant ainsi aux étudiants de passer leurs différents semestres d'études dans trois pays différents. Les Allemands semblent avoir le plus de difficultés à recruter des candidats pour ces programmes, leurs étudiants trouvant difficile d'avoir d'un côté à assimiler une langue étrangère et de l'autre d'être obligés de se consacrer aussi à des disciplines « douces » en filière technique. Pour eux ces cursus comportant trop de matières différentes sont une contradiction en soi, alors que les Français et les Suisses n'y voient pas de problème particulier.

Les universités traditionnelles sont divisées en facultés couvrant toutes les disciplines d'enseignement et permettant aux étudiants d'y faire leurs licence, master et doctorat.

Les universités sont ouvertes à tous les bacheliers, certaines disciplines comme la médecine, la biologie, l'informatique ont un numerus clausus dépendant aussi du statut de l'université. Récemment, l'Allemagne a introduit le concept de « Exzellenz Universität », titre qui a été décerné à plusieurs d'entre elles, comme par exemple celles de Freiburg et Karlsruhe. Ce système d'élitisme est nouveau en Allemagne où, depuis la révolution estudiantine de 1968, on avait plutôt tendance à démocratiser, parfois à niveler l'éducation dans le but de l'ouvrir au plus grand nombre. L'industrie allemande a vu dans le système de soutien aux plus doués une possibilité de devenir plus compétitive par rapport à d'autres pays, en particulier les États-Unis.

En partance vers la France, les étudiants allemands trouvent difficile de choisir entre universités et Écoles Supérieures dans les disciplines du commerce et de l'ingénierie. Leur tendance est d'aller vers les universités, les IUP, les instituts comme l'INSA à mi-chemin entre école supérieure et université. Ils y apprécient l'enseignement en petits groupes,

les TD, le contact facile avec les professeurs. Ce qui leur cause des difficultés est moins la langue française que la mentalité et les différences culturelles. Alors qu'ils craignaient surtout de ne pas pouvoir suivre en cours, ce qui leur crée en réalité des obstacles dans leur intégration en France, ce sont les démarches administratives, le fonctionnement du système, les différences dans la façon de travailler en groupe de projet, d'apprendre. Par exemple la capacité à s'adapter rapidement aux changements de situation, à modifier les objectifs au fur et à mesure de l'avancée d'un projet, considérée comme une qualité en France, est au contraire vue comme un manque de préparation, de fiabilité, d'organisation de la part des Allemands. Cela les perturbe énormément et ils ont l'impression que les Français ne sont pas compétents, ne savent pas ce qu'ils veulent et ne respectent pas les contrats ni les instructions. Ceci constitue un frein à la coopération, donne lieu à des malentendus, souvent non clairement exprimés, pas toujours bien compris par les étudiants eux-mêmes. Dans une situation de stress à l'étranger, les étudiants se referment encore plus sur les valeurs de leur pays, deviennent « plus Allemands/Français que les Allemands/Français eux-mêmes » pour se protéger, acceptent moins « l'autre ».

Ces remarques sont basées sur l'observation menée sur plusieurs années de groupes d'étudiants allemands de l'université de Karlsruhe étudiant l'informatique et faisant un double diplôme, et ensuite un doctorat, à l'INSA de Lyon, ainsi que sur l'observation et les rapports des étudiants de la faculté Économie Internationale où je m'occupe des étudiants allemands en partance pour la France.

### ORGANISATION DES ÉTUDES

Une différence avec la France tient à la division de l'année universitaire allemande en 2 semestres d'environ 6 mois, nettement séparés, d'à peu près 3 mois et demi à 4 mois de cours chacun. En octobre commence le semestre d'hiver, celui d'été mi-mars/avril. C'est le même rythme pour les stages et les rentrées qui se font chaque semestre. En période de cours, les étudiants approfondissent leurs connaissances en cours (Vorlesung), préparent les partiels (Klausuren), n'ont pas de semaine de révision, rédigent des dossiers (Hausarbeiten).

À l'université, les étudiants ayant réussi leurs examens reçoivent des « Schein » (« justificatif ») pour les cours et les travaux dirigés (Seminare). Pour la plupart des Schein, ils reçoivent une note et des points de crédit européens. Le nombre de « Schein » varie selon les facultés et filières. Les étudiants ont une grande liberté quant au choix et à la durée de leurs études, néanmoins à cause de difficultés financières croissantes et des changements de mentalité, les temps d'études ne dépassent pas de beaucoup le temps prescrit. Ceci révèle, ces dernières années, une très grande différence par rapport à l'esprit de 1968 et aussi à celui moins « révolutionnaire » des années 1980.

## DIFFICULTÉS POUR LES ÉTUDIANTS ALLEMANDS EN FRANCE

En moyenne ils sont de deux à trois ans plus âgés que les étudiants français, plus mûrs et ont la plupart du temps fait des stages, d'où leur incompréhension parfois de l'esprit encore « lycéen/gamin » des étudiants français en cours et pendant les activités de loisirs. Ce qui leur cause des difficultés en cours est, entre autres, le fait qu'il y a beaucoup de bavardage en France (en amphithéâtre comme en petit groupe d'école consulaire<sup>2</sup>) ce qu'ils trouvent très gênant pour écouter et participer en étant interactif. De plus ils l'interprètent comme du non-respect vis-à-vis des professeurs et des autres étudiants, d'où leur tendance à rester entre Allemands parfois. Leur impression est que les étudiants français ne prennent pas le côté professionnel des études au sérieux et se comporteront donc ainsi dans la vie professionnelle en entreprise.

Ces remarques me sont faites depuis plus de 14 ans par mes étudiants allemands allant étudier en France. Ceci semble être un comportement latin car ces remarques valent aussi pour l'Italie et l'Espagne.

Pour aider à l'avance mes étudiants allemands, je les avertis de nombre de différences mais cela reste théorique et, lorsqu'ils sont dans la situation de cours, chacun doit faire son parcours du « choc culturel ».

Concernant les contenus des cours, les étudiants allemands n'ont pas de difficultés particulières. Certaines disciplines comme la gestion sont plus ardues car expliquées en français, mais en général, ils réussissent très bien en France. Une nouvelle différence due au LMD se fait jour en ce moment : les étudiants français sont plus préoccupés en Allemagne par la « validation des cours », c'est-à-dire l'obtention des 30 ECTS pour valider leur semestre à l'étranger. Alors que les étudiants allemands en France travaillent pour avoir de bonnes notes. Pour eux il est clair que ce qu'ils visent ce sont les très bons résultats. Étant tout à fait capables de travailler avec des gens qu'ils n'aiment pas ou avec lesquels ils ne s'entendent pas, ils ne vont pas s'attacher à créer un bon climat social dans les groupes alors que les Français vont d'abord s'orienter vers cela. Les étudiants allemands vont être ressentis comme des « rouleaux compresseurs » et isolés parfois du groupe en dehors du travail. Ce qui aide énormément à éviter cela, ce sont toutes les activités extra-scolaires organisées par les Relations internationales des universités. Des liens d'amitié et de compréhension se lient pendant ces activités et facilitent les contacts au travail.

## DIFFÉRENCES SUR LE PLAN DES CONTENUS DE CURSUS

Prenons l'exemple des études en économie : en Allemagne, certaines matières ne sont pratiquement pas enseignées comme Négociateur, Force de Vente, Planification de Carrière, Relationnel avec les clients et fournisseurs. Celles-ci ne sont pas considérées comme importantes et on retrouve la même approche du relationnel avec les autres étudiants chez les Allemands arrivant à l'étranger.

2. « École consulaire » :  
expression utilisée  
en Allemagne pour « Grande  
École ».

Mes étudiants en partance pour la France commencent très tôt à planifier leurs études en France (un à deux ans à l'avance), cherchent les cursus qui leur rapporteront le maximum de bénéfices et de connaissances, les établissements avec la meilleure réputation. Ils cherchent aussi les universités les mieux organisées, n'excusent pas les changements de planification ou petites pannes. Leur bonne opinion d'une université peut s'effondrer complètement si l'organisation est défailante. Étant d'un caractère anxieux, les Allemands ont besoin d'un cadre solide pour se sentir à l'aise.

Par ailleurs, les étudiants en filière scientifique ont des stages en laboratoire à faire, parfois en entreprise. Les autres filières ne les exigent pas et beaucoup d'étudiants travaillent pour gagner de l'argent pendant l'été. Comme nous le verrons le système est différent dans les Hochschule.

Les ministères encouragent moralement les étudiants à faire des études et stages à l'étranger, mais l'organisation au niveau des Relations Internationales est souvent insuffisante, existante mais inefficace. Les étudiants qui partent à l'étranger sont ceux qui sont personnellement très motivés et organisent pratiquement tout eux-mêmes.

Par l'intermédiaire du DAAD (Deutscher Akademischer AustauschDienst), les ministères essaient d'encourager financièrement et de motiver les étudiants à partir. Selon les filières 10 à 25 % partent faire soit un stage, soit un semestre d'études à l'étranger.

À l'université, l'accueil des étudiants étrangers n'est pas adéquat. Le pourcentage de ceux-ci est un peu plus élevé dans les filières de gestion et affaires internationales que dans les filières techniques.

L'Allemagne est le pays au monde employant le moins de cadres étrangers dans ses entreprises. On les retrouve dans la production mais pas à partir des postes de technicien supérieur, par exemple.

D'un côté, l'Allemagne souffre de plus en plus d'une population vieillissante, d'un taux de natalité très bas depuis plus de 30 ans (1,3 par femme contre 2,14 pour la France) et donc d'un manque de main-d'œuvre qualifiée, de cadres et de chercheurs. D'un autre côté, les Allemands savent qu'ils pourraient compenser ces manques en accueillant des étrangers mais le système d'accueil politique, éducatif aurait plutôt tendance à ne pas être très généreux dans ses ouvertures.

Dans certains programmes de MBA style anglo-saxon, le nombre d'étudiants étrangers est nettement plus élevé mais il leur est extrêmement difficile de trouver des stages ou des emplois par la suite en Allemagne. Une des principales raisons avancée par l'industrie est leur médiocre connaissance de la langue allemande.

La plupart du temps, les universités ont un grand nombre de partenariats avec l'étranger mais le fonctionnement des échanges est déficitaire et dépend fortement de personnes individuelles faisant fonctionner ou non tel ou tel échange.

## VIE ÉTUDIANTE

La vie étudiante est rythmée par les semestres, les cours et les examens. En France comme en Allemagne, de nombreux étudiants travaillent parallèlement à leurs études car les frais d'inscriptions sont depuis 2 ans de 500 à 600 euros par semestre. De plus, le coût de la vie augmente et le ralentissement de l'économie se fait sentir. Les plus démunis peuvent obtenir des « Bafög », crédit de l'État pour les études. De plus en plus d'institutions, fondations proposent aussi des bourses aux étudiants et, comme tous les Européens, ils ont droit aux bourses Erasmus.

La Mensa est le Resto-U allemand proposant des repas à tarifs raisonnables. Traditionnellement, beaucoup d'étudiants sont logés en résidence universitaire mais, depuis environ 15 ans, les colocations deviennent de plus en plus populaires. Les étudiants vivent souvent en autonomie complète, néanmoins, les Allemands étant très régionalistes, ils vont étudier dans des universités d'abord de leur Land avant de chercher ailleurs.

Au regard de la vie quotidienne, les Allemands n'ont pas ou peu de difficultés à s'adapter au rythme français mais ils ont parfois trop tendance à monter de petites choses en épingle, ce qui crée des malentendus entre les Français et les Allemands. Par exemple les Allemands ne comprennent pas qu'il n'y ait pas trois ou quatre poubelles différentes dans les chambres pour le tri des déchets, ce à quoi les Français répondent : « Si vous voulez faire ce tri, vous n'avez qu'à l'organiser vous-mêmes » : c'est l'esprit système D français. En Allemagne par contre, les étudiants français ont du mal à se plier à cette discipline de triage car ils se sentent traités comme des enfants irresponsables et préféreraient en décider et le faire d'eux-mêmes.

Au niveau du Resto-U, les Allemands apprécient énormément les trois repas chauds offerts par jour (seulement le déjeuner en Allemagne), la bonne cuisine française, la « conversation », le côté convivial des repas, ce qui est un grand contraste. Bien sûr, il leur manque parfois les mets typiques de leur pays, comme à tous les étudiants étrangers.

Contrairement peut-être à leur réputation, les étudiants allemands aiment beaucoup faire la fête. Deux à trois fêtes sont régulièrement organisées par semaine par différentes associations d'étudiants en plus de tout ce que, le soir, les villes peuvent offrir comme distractions. Traditionnellement, les Allemands sortent nettement plus que les Français. Ces différentes possibilités leur manquent donc et naturellement davantage dans les petites villes de province que dans les grandes capitales régionales.

## LES HOCHSCHULEN ET LES FACHHOCHSCHULEN

Celles-ci ont été principalement fondées après la Seconde Guerre mondiale et appelées Hochschule/Université de Sciences Appliquées.

Avant la mise en place du processus de Bologne, elles formaient principalement en 4 ans (Diplom Ingenieur FH) ces ingénieurs très demandés par l'industrie allemande qui constituent la colonne vertébrale des entreprises allemandes. Ces Hochschulen sont très décentralisées, relativement petites (maximum 5 000 étudiants), orientées vers les besoins de la région. Elles recrutent deux fois par an des étudiants par promotion de 35 à 40 étudiants, ce qui implique automatiquement une sélection.

Les Hochschulen ne peuvent pas préparer à toutes les disciplines : par exemple elles n'ont pas de faculté de Droit, de Mathématiques, Physique pure ou Médecine ; en revanche elles disposent de facultés de Génie de construction d'équipements médicaux, de facultés de Chimie et Biologie travaillant main dans la main avec l'industrie locale: ainsi des Facultés de Chimie « Chemie und Medical Engineering » de renom de Hochschulen du sud-ouest de l'Allemagne coopèrent avec la Suisse et l'industrie allemande pharmaceutique et médicale.

Actuellement, depuis la réforme LMD, les Hochschulen offrent des programmes de Bachelor et aussi de Master/« Konsektivmaster ». La durée des études du Bachelor est de six semestres (3 ans) sauf dans le Land du Baden-Württemberg où elle dure sept semestres.

Les Hochschulen proposent en nombre croissant ces dix dernières années des filières commerciales, affaires internationales, technico-commerciales qui ont en ce moment plus de succès que l'ingénierie classique. Ceci inquiète un peu les industriels et politiciens du pays car même les facultés d'Informatique, Électronique, Construction Mécanique sont touchées.

L'enseignement des Hochschulen est orienté vers la théorie appliquée. Les professeurs doivent donner plus d'heures de cours que dans les universités (18 h par semaine). De la recherche y est aussi faite mais elle est plutôt orientée vers les besoins de l'industrie souvent locale, n'oublions pas que les Hochschulen ont une vocation plus régionaliste.

Par ailleurs, les Hochschulen ont de nombreux laboratoires de recherche appliquée, un grand nombre d'assistants sont responsables des TD et épaulent les professeurs.

L'enseignement des langues y est plus intensif que dans les universités. Pour les ingénieurs, un cours de langue (anglais technique) est obligatoire tous les semestres au minimum.

Pour les étudiants en Affaires et Commerce international, ils doivent souvent s'inscrire dans des filières spécialisées (par ex. Monde Francophone), qui les forment plus intensivement au niveau langue de spécialité, culture, compétence interculturelle afin d'être mieux adaptés au marché international.

Les Hochschulen sont très recherchées par les étudiants attirés par de petites promotions travaillant en étroite collaboration avec les professeurs, les entreprises. De par la sélection, le niveau des étudiants y est très élevé et les Hochschulen font une concurrence croissante aux uni-

versités qui leur interdisent toutefois toujours le droit d'ouvrir des programmes de doctorat.

Les difficultés des étudiants allemands venant des Hochschulen sont identiques à celles de ceux venant des universités. Ils vont donc rechercher beaucoup plus des places dans les instituts universitaires, les écoles consulaires, cependant ils s'adaptent aussi aux grands groupes typiques des universités.

### STAGE ET SEMESTRES D'ÉTUDES À L'ÉTRANGER

Dans le cadre d'un Bachelor, un stage de 5 mois et demi en entreprise est obligatoire au cinquième semestre.

Les ingénieurs sont très fortement encouragés à faire ce stage à l'étranger : l'Allemagne voudrait atteindre un pourcentage de 30 % d'étudiants ingénieurs faisant soit un stage soit un semestre d'études à l'étranger. Pour aider les étudiants à améliorer leur niveau en langues, des « Language Centre » offrent de très nombreux cours de langues classiques mais aussi moins demandées (arabe, japonais, chinois, russe) afin de motiver les étudiants à s'ouvrir à de nouvelles cultures.

Pour les étudiants en Économie internationale, un stage et un semestre d'études à l'étranger sont obligatoires. Ceux en particulier qui se spécialisent dans le Monde francophone peuvent faire des doubles diplômes qui ont été montés dans les systèmes franco-allemands, ceci restant une exception franco-allemande.

Les systèmes mis en place dans les Hochschulen pour aider leurs étudiants à partir et pour recevoir les étudiants étrangers sont beaucoup plus efficaces que dans les universités. Chaque établissement dispose d'un International Centre d'environ huit personnes pour 3 000 étudiants. De plus chaque faculté a un Coordinateur international avec des Coordinateurs régionaux dans les facultés d'Économie internationale. Généralement un vice-président à l'international est nommé.

Les Allemands, attachant une extrême importance à l'organisation, celle-ci remplissant parfois une fonction de phare au milieu de la tempête, peuvent être désorientés en ne retrouvant pas la même forme d'organisation dans les pays étrangers. Ils ont donc besoin non seulement qu'on leur explique le fonctionnement (par exemple en France) mais aussi pourquoi c'est ainsi. Par ailleurs, les Allemands ne font confiance qu'à ce qui est écrit, pour eux les paroles s'envolent, les écrits restent. Pour les gens des pays monochroniques, les explications, directives écrites étant celles qui comptent et auxquelles ils font attention, le mieux est de leur en fournir, surtout au début de leur séjour. Par la suite, ils apprendront la haute valeur de l'oral, de la parole donnée des Français.

En Allemagne, les personnes travaillant dans l'administration et les divisions de la scolarité distribuent, affichent énormément d'informations écrites et vont jusqu'à parfois infliger des amendes aux étudiants

étrangers qui « ne respectent pas les consignes ». Ceux-ci, qui ne font évidemment pas exprès de ne pas avoir compris les instructions, sont surpris et blessés quand les amendes leur sont envoyées, se sentent incompris et rejetés ; cela entraîne des malentendus entre les établissements partenaires. Toutes formes de punition sont à éviter. Mes étudiants allemands en font rarement l'expérience en France car les instructions sont données beaucoup plus souvent oralement. Par contre, cette méthode a l'inconvénient que l'on n'est jamais bien sûr que tous les messages ont été bien compris par les étudiants étrangers, et l'on est face à différentes valeurs de l'organisation selon les pays d'origine. En outre, si le personnel des bureaux des relations internationales est de plus en plus souvent formé à l'interculturel, il ne suffit pas d'être né dans une famille binationale pour être compétent en Interculturel. De même, parler bien à très bien une langue étrangère ou deux ne fait pas de la personne quelqu'un de compétent au niveau interculturel ; d'où ma suggestion de faire suivre des formations interculturelles, mais aussi pédagogiques et sociologiques d'accueil à l'international au personnel des relations internationales et aux coordinateurs académiques internationaux.

Les Berufsakademie, quant à eux, typiques du Land Baden-Württemberg, offre des cursus orientés Finance, Commerce, Banque, Éducateurs spécialisés, mais pas de cursus en ingénierie. L'enseignement se fait en alternance sur 3 ans : 3 mois de cours, 3 mois en entreprise. Les étudiants voulant y étudier doivent chercher eux-mêmes les entreprises où ils feront leur apprentissage, celles-ci les rémunérant durant leurs études. Les BA ou Duale Hochschulen ont donc de très bonnes relations avec l'industrie, de nombreux intervenants viennent des entreprises partenaires, ce qui intensifie leurs liens avec les entreprises.

## **P**rofondes mutations de l'Éducation nationale en Allemagne et comparaison avec la France

Si la France et l'Allemagne ont une tradition et des systèmes universitaires assez similaires, par contre une importante différence apparaît vis-à-vis des écoles consulaires qui sont extrêmement typiques du système français, uniques au monde, dont l'influence est toujours aussi forte ; c'est elles qui sont porteuses du concept d'élitisme dans le système éducatif.

En revanche, les Hochschulen allemandes sont un type d'institutions n'existant pas en France et qui octroient le titre d'Ingénieur à des jeunes n'ayant étudié « que jusqu'au Bachelor », ce qui est difficilement compréhensible pour les Français.

Les diplômes de Bachelor et de master remplacent les anciens « Diplom » Bac+4 depuis le processus de Bologne. Ceci constitue un très grand changement pour les Allemands qui, après avoir perdu le Deutschmark, perdent maintenant leur « Diplom ». Les entreprises ont du mal à s'adapter à ce système ne sachant pas à quoi le Bachelor correspond vraiment. Les Français n'ont pas eu de difficultés à ce niveau-là car les Licences Bac+3 existaient déjà depuis longtemps.

Pour répondre au besoin de main-d'œuvre allemand, les ministères fédéraux ont donné comme instruction aux universités et Hochschulen de créer tout d'abord de nombreux cursus de Bachelor et très peu de master. Actuellement seulement 25 % des étudiants allemands peuvent poursuivre en master. Cette politique éducative allemande pousse les jeunes à étudier vite, suivre des programmes courts pour rentrer rapidement dans la vie active. Tout le monde n'est pas d'accord de toute évidence avec cette stratégie, mais les Allemands n'ont pas l'habitude de protester, ni de faire la grève : ils appliquent les directives.

#### LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS EN ALLEMAGNE

Alors que la France a accueilli un très grand nombre d'étudiants étrangers notamment après la fin de la période coloniale et de la guerre d'indépendance en Algérie, l'Allemagne a dû mettre en place une politique active de recrutement et d'accueil d'étudiants étrangers même si les enfants issus de l'immigration (Bildungsinländer), donc la troisième génération, fréquente encore peu les universités. Après s'être ouverte aux jeunes d'Inde, d'Afrique, d'Asie, des pays de l'Est de l'Europe pendant environ 12-14 ans, l'Allemagne a refermé un peu plus ses portes, surtout depuis 3-4 ans. Par ailleurs, elle est devenue moins attractive pour les étudiants non européens.

Moins de jeunes Allemands qui étudient à l'université, moins de jeunes étrangers qui viennent étudier en Allemagne, ceci met en situation délicate l'économie et le gouvernement allemands qui voient, dans un avenir proche, la main-d'œuvre qualifiée venir à manquer tout comme les repreneurs d'entreprises.

## **L** a place de l'étudiant

Au niveau universitaire et Hochschulen, des « Fachschaft/Conseil d'étudiants » ont été mis en place. Ils peuvent influencer certains aspects des études et ont le droit d'intervenir dans les décisions sur les investissements faits avec l'argent des inscriptions des étudiants.

Dans le système universitaire en France comme en Allemagne, les étudiants doivent être très autonomes. Il y a beaucoup de cours magistraux dans des amphithéâtres surchargés les deux premières années et

de plus petits groupes arrivant jusqu'au Bachelor. Des Travaux dirigés sont proposés mais il est très difficile pour les étudiants d'avoir des contacts avec les professeurs.

Dans les Hochschulen par contre, les étudiants se sentent plus soutenus et de différentes façons, ont beaucoup plus de contacts avec les professeurs et travaillent en petits groupes dans une ambiance plus « familiale, plus conviviale ». C'est un des atouts concurrentiels les plus forts des Hochschulen par rapport aux universités. Ceci rappelle un peu le système des Écoles Consulaires, mais sans l'aspect école privée et payante. Les Allemands ont un esprit fédéral et régionaliste qui va de pair avec l'éducation décentralisée dans les Hochschulen. Ils se sentent d'abord citoyen de leur Land avant de se sentir allemand. Les Länder sont souvent en compétition les uns avec les autres, les gens parlent leur dialecte local entre eux et le Hochdeutsch à l'école. Cette mentalité se retrouve aussi chez les jeunes, ce qui fait que les zones de recrutement des Hochschulen et universités ne sont pas très grandes. Un étudiant allemand va rechercher cet esprit à l'étranger et se décide souvent pour une destination en fonction de la région. En France, les jeunes sont au contraire nettement plus mobiles et surtout se sentent Français et non pas d'abord Breton ou Auvergnat.

Les Allemands, comme les Français, ne prennent que des risques bien calculés et prennent leur temps pour se décider. Ils observent aussi ce qui se passe à l'étranger : par exemple les Allemands essaient de prendre modèle sur le système français scolaire de la journée continue. Les deux pays ont également en commun le fait que les programmes sont allégés au profit des travaux de groupe, de l'apprentissage des langues, des techniques de présentation (où les Allemands sont plus entraînés) et de l'informatique. Au niveau du comportement des étudiants, on retrouve le même phénomène de la recherche faite sur les sites Internet et une diminution très forte de la lecture de livres et de manuels.

## **P**erspectives

D'ici 2020, en Allemagne, 90 000 étudiants de plus sont attendus, non pas à cause du taux de natalité, mais parce que plus de jeunes voient leur avenir dans des études longues et moins dans les apprentissages ; le temps de scolarité a été réduit d'un an et plus de jeunes sont ainsi tentés d'étudier jusqu'au master sans être trop âgés pour entrer sur le marché du travail. Le nombre de jeunes en partance pour l'étranger va augmenter, la France étant une destination très recherchée pour la haute qualité de son système éducatif et de ses conditions de vie.

# P *arcours chinois dans l'université française*

HUI MINGYANG

CHINE

DOCTORANTE EN DIDACTIQUE  
DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE  
UNIVERSITÉ LUMIÈRE-LYON 2, ICAR

Sur les 180 000 étudiants chinois en mobilité à l'étranger en 2007-2008, 10 % avaient choisi la France, cinquième destination pour ces étudiants expatriés, après les USA, la Grande-Bretagne, l'Australie et le Japon<sup>1</sup>. Bien que « visibles », les étudiants chinois en France souffrent de ce qu'on pourrait considérer comme un triple anonymat : l'anonymat lié à l'image de la Chine dans la société d'accueil, image qui lisse les personnalités au profit d'une sorte de kaléidoscope faisant tourner des clichés culturels, historiques, politiques *du Chinois* ; l'anonymat issu de l'ignorance des intentions réelles, des stratégies sociales qui font venir l'étudiant chinois en France. Enfin, l'anonymat issu de l'ignorance de ses attentes réelles, de ses incompréhensions (qui ne résultent pas toutes de difficultés linguistiques), de ses déceptions, de ses angoisses, de ses souffrances, et, aussi, de ses joies.

Cet article tente de décrire quelques traits de cette situation en les reliant à la situation chinoise d'origine, creuset des malentendus et des difficultés d'adaptation.

## L *'étudiant chinois, un spécialiste des concours et examens*

### CANDIDAT DÈS L'ENFANCE

La vie d'un enfant chinois est soumise à des sélections de tout genre. Chaque foyer a le plus souvent un seul enfant, qui reçoit beaucoup d'amour mais est aussi soumis à de très fortes pressions. L'enfant, surtout si c'est un garçon, est l'acteur principal de toute la famille, et concentre

1. Source : Agence Xinhua, mars 2009 (<http://french.news.cn>)

toutes les espérances, tous les privilèges et toutes les pressions. Ceci parce que pèse sur lui le vieil adage yǎng ér fáng lǎo : « avoir des enfants pour se prémunir contre la vieillesse ». Où que ce soit en Chine, dans n'importe quelle couche sociale, les enfants ont toujours le devoir moral d'entretenir leurs parents âgés. C'est affaire de xiào shùn « avoir de la piété envers ses parents ». Ne pas le faire, c'est perdre définitivement sa « face » sociale (miàn zi), mais aussi son « visage » (liǎn), c'est-à-dire son estime de soi, et les faire perdre à l'ensemble de la famille. Le parcours scolaire, puis universitaire du jeune Chinois est l'illustration parfaite de cette situation.

Xiao Ming<sup>2</sup> a 13 ans. Dès sa petite enfance, ses parents vont tout faire pour qu'il aille à la meilleure maternelle bilingue chinois-anglais du quartier. À l'âge des jeux et des bêtises, il suit déjà des cours d'anglais et de mathématiques. Chaque week-end, il est envoyé le matin à un cours de piano et l'après-midi à un cours de peinture. Un an avant l'école primaire, il a déjà appris les leçons de l'équivalent chinois du CM1. Doué et intelligent, il passe avec succès, à la fin du cycle primaire, le concours pour aller dans un très bon collège. Ses parents commencent à s'inquiéter car dans trois ans, il faut qu'il aille dans le meilleur lycée de la ville pour accéder à une des meilleures universités de Chine, à Pékin, bien sûr.

### UNE VIE AU RYTHME DES CONCOURS

Les neuf ans d'études primaires gratuites offrent en principe à tous les enfants une chance d'aller jusqu'au collège sans sélection officielle. Mais certains collèges réputés pour leur taux de réussite organisent eux-mêmes un concours d'entrée pour sélectionner les enfants. Pour être admis, il faut à la fois être doué et avoir des relations. Le meilleur collège pour le meilleur lycée. Les parents comprennent bien cette logique et n'hésitent pas à investir par tous les moyens. Le concours pour accéder au lycée est organisé par ville, et les collégiens de tous les arrondissements se disputent les 600 places des deux ou trois meilleurs lycées de la ville.

### LE « GĀO KǎO » OU CONCOURS NATIONAL DES UNIVERSITÉS

L'entrée à l'université est conditionnée par la réussite au concours national, le « gāo kǎo », lequel relève d'une organisation complexe. Chaque province a des quotas pour les admissions. Les sujets ne sont pas les mêmes et les points d'admission varient aussi selon les régions. Beaucoup d'étudiants souhaitent faire leurs études à Pékin, mais l'accès n'y est pas égal pour tous. Tout se joue sur le « hù kǒu », le livret qui indique l'appartenance administrative du candidat et son droit à résidence, sorte de titre de séjour pour les grandes villes comme Pékin. Si un lycéen a le « hù kǒu » de Pékin, il est Pékinois, et peut être admis par les universités de la capitale avec 200 points de moins par rapport à un candidat provincial. Le protectionnisme local de Pékin et les discriminations envers les provinciaux font que le concours national n'est pas seulement affaire d'éducation, il est aussi politique et économique.

2. Les exemples cités dans cet article s'appuient sur des témoignages d'étudiants chinois en mobilité à l'université Lyon 2 entre 2005 et 2009, et venant des universités de Pékin et de Dalian. Leurs noms ont été modifiés.

### LES MIGRANTS DU GAO KAO

Dans les médias occidentaux, on parle assez souvent des mǐn gōng, ces paysans migrants partis travailler loin de chez eux, le plus souvent comme manœuvres sur des chantiers de construction. On ne parle jamais des gāo kǎo yí mǐn, les migrants du gao kao.

Xiao Zhao est né dans le Shandong. Les élèves du Shandong sont réputés pour leur assiduité aux études et leurs résultats brillants au concours national. Mais pour accéder à une université de Pékin, Xiao Zhao doit avoir 200 points de plus qu'un Pékinois et 100 points de plus qu'un autre provincial. Le total du concours étant de 750 points cette année-là, pour aller à l'université de Pékin, Xiao Zhao doit avoir au moins 670 points. Il a les compétences mais ses parents préfèrent mettre toutes les chances de son côté. Ils décident donc d'immigrer à Pékin. Ils quittent leur travail, vendent leur maison. Toute leur vie recommence à Pékin trois ans avant le concours national. On les appelle les « migrants du gao kao ».

### LE CONCOURS DE MASTER

Pour trouver un travail intellectuel en Chine, il faut au moins un diplôme de master 2. Là encore, il faut passer un concours. Parmi les sujets obligatoires, figurent l'anglais et le marxisme. Les théories marxistes sont exposées dans un grand nombre de livres à retenir par cœur afin de tout restituer sur la copie d'examen. Les étudiants récitent souvent ces théories sans vraiment les comprendre, mais la moyenne à cette épreuve est indispensable pour réussir au concours, quelles que soient les notes par ailleurs. C'est parfois une des raisons qui font que certains étudiants choisissent les universités étrangères, où il n'y a pas d'examen de marxisme. Mais pour cela, il faut un minimum de moyens financiers et ceux qui n'en disposent pas restent soumis aux modalités du concours du master chinois.

## **E**ffets sur la personnalité

Pendant toutes ces années de concours, les étudiants chinois sont forgés pour devenir des spécialistes des examens et concours. Certains obtiennent des résultats brillants et réussissent leur carrière. Mais, parallèlement à cette réussite, d'autres choses se jouent.

### UNE CERTAINE DIFFICULTÉ À VIVRE

Cette situation se traduit en effet par un manque de savoir-faire dans la vie. Filles ou garçons ne savent faire ni la cuisine, ni le ménage, ni se débrouiller dans les plus élémentaires tâches de la vie. Quand ils quittent le nid familial, ils ne savent pas comment organiser leur vie, les choses les plus simples devenant compliquées. Cette incapacité à vivre

a pratiquement été voulue, les parents leur ayant demandé de se concentrer en permanence sur leurs études et la préparation des concours, toute autre activité étant jugée « dangereuse ». Arrivés en France où ils doivent se débrouiller seuls, les étudiants chinois sont littéralement perdus. Une grande partie de leur temps, les premiers mois, est consacrée à découvrir et à apprendre ce qu'il faut faire pour vivre, pour réaliser des choses qui paraissent évidentes aux yeux de tout autre.

Xiao Li vient d'arriver en France. Elle prend alors conscience qu'elle doit faire elle-même la plupart de ses repas. Aidée par des étudiants chinois, en France depuis longtemps, elle fait ses courses. Elle les fait avec application. Mais, au moment de se mettre à la cuisine... Panique ! Xiao Li ne sait pas ce qu'il faut faire. Mais alors pas du tout. Se lançant courageusement dans la préparation de nouilles, la plus simple des préparations pense-t-elle, elle manque de déclencher un incendie dans la résidence, sa poêle qu'elle a inondée d'huile pour y plonger ses nouilles crues, ayant pris feu !

### UNE CERTAINE FRAGILITÉ

Les difficultés ne se limitent pas à la gestion de la vie quotidienne. La course d'obstacles que constitue le cursus scolaire et universitaire laisse aussi des traces psychiques chez beaucoup d'entre eux. Pour les élèves chinois, l'obligation de réussite est impérative vis-à-vis des parents qui ont sacrifié beaucoup pour eux. Ils n'ont pas le droit d'échouer.

Après 12 ans de scolarité, certains parviennent à poursuivre les études à l'université. Loin des parents, les comportements changent, se libèrent. Pour certains, c'est le temps des amusements, de l'amour, voire des addictions aux jeux vidéo. S'ils peuvent moins se consacrer aux études, c'est que le système chinois est basé essentiellement sur l'entrée à l'université. Une fois admis, pratiquement tous sont certains de réussir le diplôme pour lequel ils ont concouru. Cependant, la plupart des étudiants continuent à être assidus aux études et, pour eux comme pour tous, la pression ne descend pas réellement. Au contraire, loin de la surveillance des parents, le moindre échec peut dégénérer. Il n'est pas rare de voir des étudiants se suicider à cause d'une mauvaise note et on compte même des meurtres pour cause de jalousie envers un étudiant plus brillant. Le système produit des personnalités fragiles, anxieuses, fragilité qui se retrouve chez beaucoup d'étudiants chinois en France.

## **L**es attentes des parents, sources d'incompréhensions

On ne sait peut-être pas assez en France que le départ pour une université étrangère est, *in fine*, une décision parentale qui se prend (ou ne se prend pas) après de longues discussions avec les enfants certes, mais aussi

avec la parentèle, les amis, les collègues. Cela nécessite aussi la mise au point d'une stratégie financière, car l'investissement est lourd pour tous, à l'exception des parents riches. Tout est passé en revue, organisé avec les informations disponibles, réelles ou imaginées. Malgré les difficultés et les sacrifices imposés, de plus en plus de parents envoient leurs enfants à l'étranger, notamment en France pour continuer les études.

#### ENVOYER SON ENFANT À L'ÉTRANGER

Cette décision a généralement plusieurs causes. Un diplôme occidental est plus valorisé qu'un diplôme chinois et tout le monde s'accorde à penser que les diplômés de l'étranger trouvent de meilleurs postes que les diplômés de Chine, même si aucune statistique ne peut actuellement étayer cette représentation. La seconde cause est liée à la « face » (miàn). Envoyer son enfant à l'étranger pour faire des études « ajoute une couche dorée sur la face de la famille ». Avoir son enfant à l'étranger est toujours une raison d'être fier. C'est le signe à la fois d'une certaine aisance financière de la famille, et des capacités intellectuelles de l'enfant. En même temps, existe toujours la crainte chez les parents de voir l'enfant ne pas rentrer en Chine, trop s'occidentaliser, tomber malade, voire se marier avec un/une étranger(e). Le départ à l'étranger est vécu dans cette permanente ambiguïté.

#### POURQUOI LA FRANCE ?

Plusieurs raisons guident les parents à choisir la France. De tous les pays occidentaux, la France est celui qui bénéficie de la meilleure image et ce, depuis longtemps. La fameuse lettre de Victor Hugo qui condamne sans appel le sac du Palais d'été par les troupes franco-anglaises en 1860 est dans toutes les mémoires. Depuis cette époque, la France est « l'amie de la Chine » et concentre les rêves de nombreux parents. Ils ont connu la grande famine de 1960, la révolution culturelle et le tremblement de terre de Tangshan. Ils rêvent d'un pays idéal pour leurs enfants, un pays « riche en culture et en sagesse » où leurs enfants pourront passer un séjour qu'ils se représentent idyllique.

Mais, au-delà des images, le choix de la France est aussi un choix économique. La France demande moins de frais de scolarité que les autres pays occidentaux. Par ailleurs, les étudiants chinois titulaires d'une licence (bac+4) peuvent généralement s'inscrire directement en master 1, parfois même en master 2. Cela leur fait gagner un an ou deux ans d'études par rapport au cursus chinois qui délivre le master 2 sept ans après le baccalauréat.

#### LES INCOMPRÉHENSIONS

Les parents investissent surtout pour que leurs enfants obtiennent des diplômes dignes de ce nom. Mais, très vite, les repères font défaut et

**3.** Guān xi signifie « relation, rapport, concerner, intéresser ». Les guān xi lient entre eux des personnes dans un gigantesque réseau de réseaux de relations interpersonnelles. Sans guān xi, pratiquement rien ne peut se faire. Comme on s'en doute, le réseau de base est la famille comme lieu de relations interpersonnelles, de pouvoir et d'assistance, mais le guān xi se déploie au niveau des villages, des unités de travail, des diverses communautés d'appartenance. Par l'intermédiaire de multiples connexions qui se raffinent de proche en proche à l'infini, la Chine est recouverte d'un fin maillage de réseaux. Le guān xi qui se développe par l'échange de cadeaux et de faveurs permet de s'assurer un accès à des services (y compris des services d'État), à des ressources, à des postes.

**4.** De nombreux étudiants qui paraissent autonomes et « solides » à leurs professeurs français téléphonent quotidiennement à leurs parents.

tout se brouille. Les parents pensent que les méthodes et la quantité de travail sont les mêmes en France et en Chine, ils n'imaginent pas qu'il puisse y avoir autre chose. Pour eux, leurs enfants vont en cours tous les jours et toute la journée, et se concentrent totalement sur leurs études. Ils ne pensent ni à la vie de tous les jours, ni à l'impréparation de leurs enfants à cette nouvelle vie et aux nouveaux modes d'apprentissage dans cette langue qu'ils maîtrisent mal. Ils ne comprennent pas non plus le système de notation, ne serait-ce que parce qu'en Chine, la notation est sur 100. Quand les enfants leur envoient les relevés de notes, ils n'en comprennent pas grand-chose. Ne sachant généralement pas lire le français, les seules choses qu'ils repèrent sont des chiffres, et la notation sur 20 les déroutent. Le séjour des enfants en France tourne vite au trou noir pour les parents, créant des difficultés entre parents et enfants qui contribuent à déstabiliser un peu plus l'étudiant chinois. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, se dégage la plupart du temps une position nouvelle : pour de nombreux parents, l'argent est déjà dépensé, ils ne doivent plus rien aux enfants. Ils ont fait ce qu'ils pouvaient faire. Si l'enfant revient avec un diplôme, tant mieux. Sinon, il pourra au moins revendiquer l'expérience des études à l'étranger dans son CV, alors qu'en réalité, le diplôme étranger n'aboutit pas forcément à un travail plus intéressant, surtout dans un pays où les relations, le système du guān xi est capital<sup>3</sup>.

Il se développe alors chez les parents une sorte d'indifférence sur les problèmes de fond – les études –, indifférence compensée par une augmentation de l'intérêt et des soucis concernant la vie privée de leurs enfants : conseils, reproches, incompréhension, inquiétude émaillent bien souvent les très nombreuses communications téléphoniques et courrielles entre parents et enfants<sup>4</sup>. Le fossé qui bien souvent s'établit entre eux et leurs parents contribue d'une certaine manière à accroître la solitude des étudiants chinois à l'étranger.

## **L** es comportements d'apprentissage

Il serait hasardeux de classer la population étudiante d'origine chinoise en catégories précises. On peut dire qu'elle se développe entre deux pôles : le pôle des « disciplinaires » (xué kē dà xué shēng), et celui des « opportunistes » (jī huì zhǔ yì zhě dà xué shēng).

### DES DISCIPLINAIRES...

Ce sont généralement des étudiants qui se sont construits un projet personnel avec l'accord de leurs parents. Souvent titulaires de diplômes chinois, généralement une licence, ils connaissent (ou surévaluent) les lacunes de l'enseignement supérieur chinois et viennent en France pour

les combler. Leur projet est d'acquérir de nouvelles connaissances, de nouvelles méthodes de travail, pour certains, un apprentissage de la réflexion personnelle et du travail universitaire, bien plus que pour avoir un diplôme. Comme tous les autres Chinois, ils sont souvent déstabilisés par la réalité universitaire française, mais ce sont des « volontaristes » qui font tout pour s'adapter au système. Ils attendent un enseignement de qualité, des professeurs qualifiés, des recherches de pointe, une vision plus large sur les sciences, des travaux scientifiques dégagés de l'idéologie. Ils fréquentent les bibliothèques, les salles de cours, les musées, les bureaux des professeurs. En général, ils choisissent les cours en fonction de leur projet et non selon le mode de validation et/ou le degré de difficulté ou la personnalité du professeur.

### AUX OPPORTUNISTES

Les opportunistes ne savent pas réellement pourquoi ils viennent faire des études en France. Ils suivent les autres. En général, ils sont arrivés en France avec le niveau de fin d'études secondaires et ont souvent été refusés au concours national des universités. Les études à l'étranger leur ouvrent une porte qui leur est fermée en Chine. Par l'intermédiaire d'agences spécialisées dans le rôle d'intermédiaires et faisant très grassement payer leur service<sup>5</sup>, ils postulent pour plusieurs universités françaises, et s'engagent dès que l'une d'elles accepte leur dossier. Contrairement aux disciplinaires, ils viennent essentiellement pour un diplôme et non pour acquérir savoir et savoir-faire. Leur objectif est de réussir les examens ou au moins d'avoir la moyenne pour le diplôme. Ils connaissent le système de validation et les stratégies de choix de cours. Ils préfèrent les cours validés par dossiers aux examens sur table, et évitent surtout les cours validés par les oraux face au professeur. Avant de choisir les cours, ils se renseignent auprès de compatriotes des années précédentes sur la personnalité des professeurs, et choisissent les « professeurs gentils », dont la réputation est de « noter large ». En analysant leurs relevés de notes, on constate presque toujours une stratégie de compensation. En Chine, il est impossible de compenser les notes, chaque matière en échec devant être rattrapée. Ravis par l'aubaine de la compensation, les étudiants opportunistes deviennent rapidement des maîtres en cet art. C'est ainsi qu'ils s'inscrivent, si c'est possible, à un cours de chinois pour obtenir 19 sur 20, et choisissent toujours un cours de sport, *tai chi quan* par exemple, pour obtenir un peu plus de crédits.

## **P**remières surprises

Face à leurs parents qui leur demandent de décrire la vie universitaire en France, les étudiants chinois ont tendance à répondre d'une simple

5. En 2008, il existait, en Chine, environ 500 agences privées spécialisées de ce type, un grand nombre d'entre elles sont des officines plus ou moins fiables.

phrase « C'est différent ! » En Chine, un grand nombre d'universités disposent de très beaux campus, bien équipés mais les étudiants n'ont pas toujours accès à tous les locaux. Beaucoup d'équipements sont construits pour « la décoration » ou bien il faut payer pour y accéder. Presque tous les étudiants chinois nouvellement arrivés en France sont agréablement surpris par l'accessibilité et la gratuité des services à l'université, bibliothèques, salles informatiques, maison des étudiants. Ils découvrent aussi avec surprise que le nombre d'étudiants dans un TD de master se limite à une vingtaine, contre au moins une cinquantaine chez eux. Dans les universités chinoises, il existe une sorte d'assistant(e) de vie (fǔ dǎo yuán) dans chaque département dont le rôle est de s'occuper de la vie des étudiants, notamment sur le plan de la morale. Son rôle est ambigu, il aide et contrôle à la fois. Comme partout dans ce genre de relations, le fǔ dǎo yuán peut avoir des protégés et tout le monde ne bénéficie pas des mêmes services. On ne mesure pas assez, en France, la surprise des étudiants chinois lorsqu'ils constatent que tout le monde peut bénéficier du service de la vie étudiante de la même manière, surprise amplifiée quand ils s'aperçoivent que le personnel est composé de titulaires et d'étudiants. Au début, ils restent malgré tout méfiants, méfiance qui se dissipe quand ils prennent conscience que l'aide reçue, dans les démarches administratives diverses par exemple, ne s'accompagne pas d'une intrusion dans la vie privée.

La possibilité de travailler à temps partiel est une autre bonne surprise. En Chine, les étudiants peuvent travailler mais, outre que les salaires ne suffisent pas pour payer la vie universitaire, être étudiant travailleur développe une sorte de sentiment de honte. En France, leur vision liée à l'expérience du travail évolue. Pouvoir travailler, c'est commencer à s'initier à l'indépendance financière et à l'autonomie, et développer des compétences permettant d'équilibrer le travail et les études. Le fait qu'il soit assez souvent possible, en outre, de modifier son emploi du temps avec le secrétariat pour pouvoir conserver un travail à temps partiel, modalité impensable en Chine, achève de les étonner.

## **P**remiers problèmes

Comme on s'en doute, les Chinois nouvellement arrivés ont du mal à comprendre le fonctionnement de l'université française. Si l'on prend l'exemple des réunions de rentrée, une brève enquête avec les étudiants chinois résidents à la cité universitaire Allix à Lyon a montré que, non seulement, ils ne comprennent pratiquement rien à ce qui est dit, ou aux documents qu'on leur remet, mais qu'ils se sentent noyés dans une foule dont les comportements leur échappent. Ils s'attendent à être traités comme des étudiants étrangers venus de loin et se sentent ignorés parmi les autres étudiants, initiés, eux, aux habitudes universitaires françaises.

## NOTES ET MODES D'ÉVALUATION

Un étudiant chinois ne comprendra pas tout de suite pourquoi il est noté sur 20 en France alors qu'il était toujours noté sur 100 en Chine, si bien qu'un 8 sur 20 peut provoquer chez lui quasiment une crise psychique de panique. Dans les cours de master, les contrôles sur table et les oraux laissent souvent la place à des dossiers à rédiger chez soi. Si le dossier est effectivement un bon outil pour évaluer les aptitudes à développer une problématique, construire une recherche et effectuer une synthèse, il pose néanmoins problème. Certains étudiants chinois jouent le jeu et rédigent eux-mêmes les dossiers, d'autres en revanche emploient des « nègres » pour écrire à leur place. Si cela conduit à une note plus élevée que pour ceux qui écrivent eux-mêmes les dossiers, cela peut entraîner chez ces derniers un fort sentiment d'injustice qui, chez certains, provoque un désintérêt ou un décrochage, tant est importante « la note » dans la mentalité chinoise. Cela peut expliquer pourquoi nombre d'entre eux préfèrent les travaux sur table malgré le stress que cela engendre.

## LA PRISE DE NOTES

La tâche la plus difficile est la prise de notes qui implique une sélection dans le discours professoral afin de dégager les informations importantes. Il faut pour cela maîtriser un certain nombre de pré-requis, et aussi l'art de l'abréviation et du symbole, art dont tous les étudiants chinois sont dépourvus. Mais surtout, la prise de notes demande un rapport particulier à la leçon et au professeur. En Chine, depuis l'école primaire jusqu'à l'université, le jeune Chinois « sait » que le professeur « sait » et que lui doit écrire intégralement tout ce que dit le professeur. Tout, sans oublier un mot. C'est à ce prix que lui aussi « saura ». Et puis, l'étudiant chinois a, en fait, deux maîtres : son professeur et le manuel. Pour réussir, il lui faudra d'une part pouvoir restituer, sans distance, ce qu'a dit le professeur et apprendre par cœur le manuel ou les passages indiqués par celui-ci. Une classe n'est pas le lieu de la réflexion, elle est le lieu de l'apprentissage. Il n'y a donc pas de prise de notes sélective. En France, l'étudiant chinois doit prendre des notes, les organiser, les structurer. On lui demande de tirer la substance du cours pour dégager savoir et réflexion. Il faut, pour cela, être rompu à une forme minimale d'appareil critique, ce qui est à l'opposé de ce à quoi il a été formé pendant les longues années scolaires et universitaires.

## LE TRAVAIL DE GROUPE

Dans les universités françaises, le travail en groupe est apprécié. Il permet de développer des compétences collaboratives. Cette approche collaborative pour un étudiant chinois inscrit depuis l'école jusqu'à l'université dans un système de compétition individuelle pose, entre

autres, la question de l'évaluation : « Comment peut-on, dans ce type de travail, évaluer le vrai niveau de chaque étudiant ? » Sa question est d'autant plus cruciale qu'il sait, par l'expérience de ses camarades des années précédentes, que, généralement, si un étudiant chinois travaille en binôme pour rédiger un dossier avec un étudiant français, il ne fera pas la rédaction, jugeant qu'il n'écrit pas comme un Français. Il contribuera alors aux idées, fera une grosse partie du travail de recueil des données. Sa crainte est que, si le dossier est nourri et bien rédigé, tout le mérite en revienne à l'étudiant français. À l'inverse, si les idées sont mauvaises, les informations hasardeuses, l'étudiant chinois ne sera-t-il pas considéré comme la cause de l'échec ? Ou encore, s'il est capable de rédiger en grande partie le travail après avoir fourni l'essentiel des idées et des informations, n'aura-t-il pas des difficultés à se faire reconnaître ? Dans certains cas, il arrive que deux ou trois étudiants chinois constituent un groupe de travail, et les mêmes questions se posent. Le plus compétent obtient la même note que les autres. C'est injuste mais comment le leur dire pour rétablir la vérité ? Faire reconnaître son travail, n'est-ce pas perdre ses amis, être accusé de manque de solidarité ? Le problème est pour lui l'évaluation du « vrai » niveau de chacun, avec comme conséquence une « vraie » note individuelle. Cette importance accordée à la note peut paraître désuète à des yeux français, mais elle est essentielle dans un système de compétition infiniment plus individualiste que ne le laisse penser l'image occidentale du « moi groupal » des Chinois.

#### DEVANT LE PETIT TRIBUNAL

Un des traumatismes courants est ce qu'on peut appeler le « petit tribunal ». Il est fréquent que l'étudiant chinois se trouve quasiment sommé de répondre, dans la classe, à des questions sous forme de débat auquel participent professeur et camarades : Pourquoi avez-vous envahi le Tibet ? Savez-vous qu'il y a deux Chines, la RPC et Taiwan ? Et la peine de mort en Chine ? Que pensez-vous de Tiananmen ? Et les dissidents ? Et la pollution ? Et les droits de l'Homme ? Et la répression au Tibet ? Notre étudiant n'a pas de réponses et il est souvent très embarrassé, parfois même terrorisé. Il croit que tout le monde lui en veut. Il est coupable de quelque chose. Avant de venir en France, il a aussi reçu un type d'éducation, un savoir sur l'histoire de son pays, une manière de voir les choses, un sentiment patriotique, une fierté. Une fois en France, il se heurte à des représentations opposées. Qui dit vrai ? Il ne peut pas répondre, du moins pas tout de suite. Il est venu pour faire des études et se sent jugé. Dans ce qui est sûrement un simple débat politique et/ou culturel, pour les Français, l'étudiant chinois se sent encerclé. Dans ce cas, ce qui le surprend le plus et l'inquiète, c'est la participation du professeur au débat. Pour lui, un professeur n'a pas le même statut qu'un étudiant ; il « commande » la classe. L'étudiant l'écoute. La classe

est un lieu public, où le professeur est censé donner des leçons. Il lui faudra du temps pour comprendre ce que peut être un débat de ce type. Et encore plus de temps pour que le sentiment d'agression s'atténue ou disparaisse. Cela peut paraître anecdotique, mais, parfois, un décrochage dans les études trouve sa source dans ce type de situation.

## **C**onclusion

Le système d'éducation et de formation d'un pays est structuré par sa culture. Les modes d'enseignement, les méthodes de travail proposées, les formats d'évaluation entrent souvent en confrontation avec ceux des étudiants d'autres cultures. En avoir conscience de manière générale dans les universités françaises permettrait probablement de mieux saisir le cas particulier de l'apprenant chinois et de le faire sortir quelque peu de l'anonymat que nous évoquions au début de ce texte. Il reste qu'avec l'arrivée de nouveaux flux d'étudiants chinois dans les universités françaises, la situation décrite se modifie insensiblement. Les étudiants chinois, d'une année à l'autre, échangent leurs expériences pour s'habituer au système universitaire français. De son côté, l'université française commence à mieux connaître ce public venu de loin et essaie de l'intégrer par divers moyens. Par ailleurs, la situation en Chine se modifie, elle aussi, de manière lente certes, mais notable. Tout en restant solidaire de leur famille, toujours soumis à la pression parentale, et formatés pour les concours, les jeunes Chinois affirment une certaine indépendance, une volonté de prendre leur destin à leur compte. On observe également une évolution des méthodes d'enseignement dans les universités chinoises. Tous ces paramètres modifient progressivement les termes de cette confrontation interculturelle.

# La mobilité interuniversitaire Canada-France à partir de discours biographiques : représentations et stratégies d'adaptation

ELATIANA RAZAFIMANDIMBANANA

UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE-RENNES 2,  
PREFICS, EA 3207/UMR CNRS LCF 8143, FRANCE

La coopération universitaire entre le Canada et la France jouit de nombreux accords dont celui sur la mobilité des jeunes (octobre 2003<sup>1</sup>), facilitée sur les plans financier, administratif et logistique. Les accords de doubles diplômes de master et de cotutelle de thèse, « les meilleurs outils d'une coopération universitaire efficace et durable<sup>2</sup> », viennent aussi l'impulser. En théorie, les jeunes Canadiens francophones souhaitant étudier en France bénéficient aussi d'atouts socioculturels et linguistiques. Le discours officiel soutient cette coopération en revendiquant des priorités communes dans les relations internationales : multilatéralisme, sécurité internationale, promotion de la démocratie et de la bonne gouvernance (ministère des Affaires étrangères et européennes, 2008). Qu'en est-il des discours et des expériences individuels ?

Cet article s'intéresse à des discours biographiques coproduits avec une étudiante canadienne francophone à propos de ses expériences en université française. Cette démarche s'inspire du genre « biographies langagières » (Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues*<sup>3</sup> ; Molinié, 2006) pour accorder un potentiel instructif au discours biographique. À la différence d'études aux visées davantage exhaustives, l'objectif est d'adopter un regard situé. Les discours étudiés offrent un aperçu des convergences et divergences interuniversitaires qui prennent sens à l'échelle d'une trajectoire donnée. S'observent aussi les rapports interculturels et leur rationalisation.

1. Cf. [<http://www.ambafrance-ca.org/spip.php?article1949>].

2. Ambassade de France au Canada avec le concours de la Direction de la communication et de l'information du ministère des Affaires étrangères. URL : [<http://www.ambafrance-ca.org/spip.php?article1949>].

3. Cf. [<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio>].

Pour contextualiser ces discours qui constituent nos observables, j'expliquerai les approches et méthodes utilisées. Les comparaisons interuniversitaires seront ensuite analysées en termes de représentations, soit « une forme de connaissance sociale » (Jodelet, 2003 : 366), et d'adaptations. Rappelons aussi la variabilité des représentations et de leur mise en mots en interaction : « Une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens. »

## **C**adre de recherche

### OBSERVABLES DISCURSIFS

Trois étudiants ayant connu les systèmes universitaires français et canadiens ont été contactés mais les discours d'un seul nous serviront de fil conducteur. Dans un principe dialogique<sup>4</sup> (Morin, 1995 ; Blanchet, 2005 : 28), nos observables sont non finis et coproduits en interaction. Ils ne représentent donc qu'un fragment des réalités étudiées. Toutefois, ils constituent une alternative sociolinguistique critique aux données quantitatives. Face aux réalités interuniversitaires, il s'agit de travailler avec le particulier, coproducteur d'informations critiques (voir aussi Baroni et Jeanneret, 2009). Le caractère intersubjectif de cette étude renvoie à deux directions inverses entre l'intériorité, connaissances issues d'expériences, et l'extériorité, distance critique.

Réinvestir de tels observables en tant que réservoirs de connaissances sociales revient à les rattacher à leur(s) contexte(s) de co-construction. Les nôtres sont extraits d'entretiens biographiques écrits et oraux. Les conditions de réalisation des entretiens ont été explicitement négociées avec les participants.

### SÉLECTION DES PROFILS

Nous appellerons notre principale interlocutrice Sophie. Elle est née en 1982 au Canada<sup>5</sup>, où elle a effectué la majeure partie de ses études. Ses séjours en université française s'échelonnent entre 2004-2005, pour la préparation de son master, et 2008-2009 pour son doctorat en cotutelle. Ses expériences à l'international incluent aussi la Thaïlande en 2004 dans le cadre d'un bénévolat (ONG). Elle pratique l'anglais et l'espagnol mais sa principale langue d'utilisation et de formation universitaire est le français. Sophie détient l'équivalent canadien d'une Licence en sociologie et en études françaises ; sa thèse est inscrite en sciences du langage.

4. Dans le principe de la pensée complexe, le dialogisme renvoie à l'« intégration des paradoxes et antagonismes binaires dans un ensemble tiers » (Blanchet, 2005 : 28-29).

5. Au risque d'éventuelles réductions, les références géographiques seront limitées aux pays afin de respecter l'anonymat des profils et des établissements fréquentés. Les observations et les analyses qui en découlent restent néanmoins situées et ne peuvent être généralisées à l'ensemble de chaque pays.

Élodie, une autre interlocutrice, est âgée de 29 ans et est née en France. Elle a un répertoire plurilingue (français, anglais, italien, bichlamar<sup>6</sup>) et son parcours universitaire implique différentes régions françaises (2001-2005), l'Irlande (licence ERASMUS en 2000-2001) et le Canada (lectrice en 2002-2003). Son lieu de résidence au moment des échanges est le Vanuatu. Enfin, Caroline, âgée de 33 ans, est née en France et dit parler français et anglais. Sa formation universitaire en France (1995-2008) est couplée d'une intégration au système canadien au titre de doctorante et de chargée d'enseignement (depuis 2005).

## **C**omparaisons des représentations : de l'imaginaire à l'expérience

### LA FRANCE SUR UN PIÉDESTAL

Avant son expérience en université française, Sophie y voyait « le lieu par excellence de l'épanouissement intellectuel », d'où un projet d'exode qui l'habite depuis longtemps. Elle décrit comment la France, érigée comme modèle culturel et académique, est idéalisée dans l'imaginaire collectif canadien. Nourrie d'ambitions nationales et personnelles, elle se destine à accomplir ses études doctorales à la Sorbonne, « le summum » à ses yeux « du prestige académique francophone ». L'ailleurs français symbolise une forme d'élite au rayonnement international. Partir pour la France reviendrait alors à sortir du banal pour atteindre et connaître l'exceptionnel. Les différences ainsi perçues sont à l'instigation du projet de mobilité. Or, la réalisation de ce dernier a moins amené Sophie à les relativiser qu'à les invalider.

### UNE EXPÉRIENCE NON MÉMORABLE DE L'UNIVERSITÉ FRANÇAISE

Les représentations de Sophie connaissent un tournant lorsqu'elle arrive au sein du système idéalisé. Son expérience lui évoque d'abord des divergences problématiques aux niveaux de l'organisation, du curriculum et des relations interpersonnelles. Elle s'est aussi sentie pénalisée par la faible quantité de ressources éducatives ou leur vétusté. Sophie attribue en partie ses représentations négatives aux mouvements sociaux en contestation des réformes licence-master-doctorat (2004-2005). Elle déplore néanmoins des défaillances dans la qualité des cours, rejoignant en cela les opinions de Caroline et Élodie. Sophie, amenée à revivre ses expériences pour en rationaliser les représentations, tient à les réinterroger en contexte. Elle est effectivement soucieuse de préciser que son expérience ne s'étend qu'à un semestre et se dit consciente du fait qu'elle n'est pas généralisable. Elle constate toutefois que de nombreux autres étudiants canadiens lui ont fait part

6. Langue à base lexicale anglaise parlée au Vanuatu.

de ressentis concordants à la suite de leur passage en université française. Ses idées s'en trouvent alors renforcées. Elle s'appuie aussi sur des séjours renouvelés depuis 2004 pour confirmer, par exemple, la récurrence des grèves qui bouleversent la formation. Elle retient donc l'image d'un système français en mal-être aux symptômes suivants : faible qualité des cours (contenu, supports, activités, évaluations, sanctions) ; écarts entre les évaluations et les objectifs d'appropriation des matières ; lourdeur des démarches administratives ; manque d'outils techniques et informatiques ; déraillement chronique du système (grèves, horaires inconsistants) ; manque d'encadrement des étudiants ; rigidité des statuts socio-symboliques (hiérarchie sociale).

Sophie souligne l'incohérence entre des évaluations parues souvent « bâclées et peu sérieuses » et une notation « très sévère ». Cela apparaît dans les autres entretiens qui relèvent « des notes bien moins hautes » dans les barèmes français. Caroline y voit une approche destructive et dégradante fondée sur un principe sélectif (« cassant l'étudiant ») et élitiste (sauvegarde des meilleurs et des plus résistants). Pour ces deux interlocutrices, les divergences interuniversitaires soulignent les faiblesses du système français. D'ailleurs, Sophie ne distingue pas ce dernier pour la laïcité et la gratuité qui servent souvent à le caractériser (ministère de l'Immigration et des communautés interculturelles, 2005 : 1).

#### **PRÉFÉRENCES A POSTERIORI**

Sophie, avec le recul, dit préférer le système canadien, à même de lui « offrir davantage d'occasions d'avancement professionnel » (bourses, assistantat, stages, charges d'enseignement et collaborations scientifiques). Elle revendique aussi la dynamique productive de son département qui fait appel aux compétences des étudiants. L'indépendance des universités canadiennes par rapport aux financements publics peut notamment expliquer ces différences. Aux yeux de Caroline, elles sont telles que chaque mode de financement renvoie à une extrémité : « Le Canada a développé une logique marchande qui corrompt le système universitaire : les étudiants sont devenus des clients avec toutes les dérives que cela engendre. En France, l'étudiant lambda n'existe pas. L'université de masse fait que les étudiants n'ont pas de poids ou de droit, seuls ceux qui se détachent du lot pourront, dans un cadre très restreint, se faire entendre mais bien souvent à la seule condition que leur voix soit celle de leurs maîtres. »

Basé sur la part respective de financement privé, un écart de 29 points s'observe entre 38 % pour le Canada et 9 % pour la France en 2000 (Conseil Économique et Social, 2005 : 67). Selon le statut financier, le pouvoir de contestation des personnels et des enseignants s'en trouve différencié. Il en va de même sur la quantité et la qualité des services offerts. La question du financement privé/public a été évoquée à l'oral avec Sophie mais, dans ce contexte, cela lui est apparu moins problématique

que les différences sociales. Les barrières hiérarchiques lui paraissent « minimales » au Canada avec le sentiment de pouvoir interagir d'égal à égal avec les professeurs et chercheurs. Élodie et Caroline soulignent la même porosité des hiérarchies sociales en université canadienne. Espace où chacun peut avoir le sentiment de contribuer aux savoirs et d'être reconnu en tant que tel. Le statut socioprofessionnel n'y est pas garant de supériorité : « si le message n'est pas compris ce n'est pas l'auditoire qui est remis en cause mais l'orateur » (Caroline).

Sophie dit préférer l'université canadienne car elle s'y sent davantage chez elle et peut en « optimiser l'expérience ». Il est vrai que la familiarité, l'historicité et la proximité mémorielle sont autant de facteurs qui peuvent influencer sur les systèmes de représentation et leur raisonnement. Selon Jodelet (2003 : 366), les représentations constituent en effet un condensé de significations et des systèmes d'interprétations qui permettent de relier le vécu (ou l'inattendu) à ce qui est connu (ou imaginé). La seule proximité affective ne saurait toutefois expliquer les représentations positives que Sophie exprime face à l'université de son lieu d'origine et d'appartenance. Caroline et Élodie, issues du système français, s'accordent avec Sophie pour préférer l'université canadienne. Caroline attribue cela à des valeurs humaines (respect de la personne, approche constructive) et de meilleures conditions de recherche (formation, solidité des programmes, subventions, concertation collégiale, liberté d'action). Élodie met davantage en avant la multiculturalité (rencontres des personnes provenant de 50 pays différents) et les activités extra-universitaires. La France, évaluée comme l'une des premières destinations estudiantines au monde, n'apparaît pas parmi les plus appréciées si l'on se réfère aux rapports sur sa politique d'accueil des étudiants étrangers (Conseil Économique et Social, 2005 : 5). Selon Sophie, l'université canadienne accorde une plus grande importance à l'épanouissement de l'étudiant. Elle mentionne l'informatisation des outils, conçus sur mesure pour répondre aux besoins des apprenants. Par exemple, un capital de soixante livres pour une durée de trois mois est alloué aux doctorants. Enfin, elle se sent davantage encadrée et stimulée avec des professionnels disponibles tout en étant exigeants. Lors de son passage au système français, Sophie s'est au contraire sentie « un peu désorientée ».

## **R**essources et stratégies d'adaptation

### STRATÉGIES SOCIOLINGUISTIQUES

Peu de similarités interuniversitaires sont évoquées par nos trois interlocutrices. Les convergences ne sont d'ailleurs pas toujours conçues comme des ponts stratégiques. Sophie parle des ressemblances dans les

programmes, divisions disciplinaires, activités et cursus. Si cela lui a permis de comprendre certains rituels en France, elle s'y est néanmoins sentie en « zone inconnue » et en insécurité. Le partage de la langue française, par exemple, a aussi permis de matérialiser sa « canadienneté ». Ce n'est pas sans prudence qu'elle établit des proximités culturelles ou linguistiques. Le passage à un nouveau système implique des investissements complexes où l'adaptation à telle pratique vient parfois compromettre l'appartenance à telle autre. Cette tension s'illustre chez Sophie à travers les efforts fournis face aux normes du « français de France ». Les interactions entre pairs ont provoqué, chez elle, le besoin double et contraire d'une mise en altérité et d'une appartenance commune :

« Je me rappelle très bien, j'étais en complète tension linguistique : voulant à la fois marquer ma différence (Canadienne, Acadienne) et adopter les formes légitimes d'expression française, question de mettre en valeur ma "compétence" et de me mettre en position d'"égalité" ».

Il se négocie des (dé)constructions identitaires avec les liens sociaux que cela permet de créer ou de rompre. Face au nouvel environnement, elle souhaite que son identité exogène soit reconnue sans pour autant que cela lui vaille d'être exclue. Dans ce cas, les convergences linguistiques d'une langue commune ne peuvent lui servir de moyen d'intégration en tant que tel. Les variations de la langue française requièrent, pour ce faire, un réapprentissage des différents codes et normes. Sa stratégie d'adaptation consiste à mimer les pratiques observées d'où le recours à ce qu'on peut appeler un « masque linguistique » :

« Après quelques semaines, j'étais complètement en mesure de me faire passer pour une Française, [...]. [...] Je pense surtout que ça me permettait d'avoir de l'assurance dans mes interactions sans que la question linguistique resurgisse à chaque fois. »

Sophie affirme qu'on lui a sans cesse rappelé des « particularités » de son français avec l'attribution d'une identité exogène. Il en résulte des sentiments d'inconfort, d'illégitimité, voire d'exclusion et, pour pallier cela, sa stratégie vise à moduler ces « particularités ». Malgré le partage d'une langue commune, Sophie constate aussi des « normes communicationnelles » divergentes. Comme pour Caroline et Élodie, la France est cloisonnée par des pratiques très hiérarchisées, tandis que le Canada incarne souplesse et ouverture. Face à la rigidité subie en France, Sophie dit avoir souvent eu le « sentiment d'être infantilisée ». Ce qui l'a parfois déstabilisée face aux autorités institutionnelles. Afin de surmonter ces formes de résistance, elle dit de nouveau avoir eu recours à l'imitation des pratiques observées avec la « nécessité de se montrer impolie pour pouvoir être entendue ». Sophie explique que cela bouleverse les codes communicationnels qu'elle avait, jusque-là, intériorisés et valorisés, d'où ses nombreuses remises en question. Pour trouver sa voie, elle a dû adopter de nouvelles pratiques et accepter de se redéfinir à l'occasion. En fait, l'adaptabilité de Sophie tient surtout de son approche critique et constructive.

### STRATÉGIES RÉFLEXIVES

Sophie identifie sa connaissance antérieure de la France comme l'un de ses autres atouts d'adaptation. Cela a permis d'atténuer l'effet de rupture causée par les changements de repères. Cependant, si elles constituent des prédispositions à l'adaptation, les connaissances antérieures peuvent aussi nourrir des attentes idéalisées. Sophie dit avoir eu une image « surfaite, presque romantique » de la France, d'où le désenchantement ressenti dans ses comparaisons. Lorsque invitée à soumettre d'éventuels conseils à un Canadien qui envisagerait d'étudier France, elle préconise de « miser davantage sur son expérience culturelle qu'académique ». Les cours suivis ne lui évoquent pas d'apports majeurs, davantage reliés aux échanges interculturels dont ceux avec son codirecteur : « un épanouissement personnel et intellectuel qui ne peut se produire que dans l'altérité et parfois dans l'adversité ». En l'absence des bénéfiques attendus, elle a su tirer profit de ses expériences hors cursus. Cette approche constructive tient de la réflexivité qu'elle s'efforce d'appliquer en toute situation nouvelle. Sophie explique qu'elle a pu développer cette élasticité dans ses modes de compréhension et d'interaction au gré de ses expériences à l'étranger. Le discours biographique lui permet aussi d'inscrire différents épisodes de son parcours dans une continuité réflexive. Prendre conscience des enjeux altéritaires devient un vecteur de compréhension tant pour son quotidien (retour sur soi, acceptation de l'autre) que pour son projet professionnel :

« Le fait d'être confrontée au regard de l'autre a été très constructif aussi dans la façon de me représenter mon milieu d'origine, l'Acadie. À force d'en discuter, d'expliquer la situation, j'ai été amenée à m'interroger sur les rapports majoritaire/minoritaire ; dominant/dominé au point de vouloir en faire une recherche de doctorat. »

Le retour sur soi lui a aussi permis de mieux assumer son université et milieu d'origine qui, dit-elle, « malgré leur "exiguïté" ont beaucoup à offrir ». La réflexivité personnelle est une stratégie également valorisée par Caroline qui conseillera aux Canadiens prospecteurs d'« apprendre à analyser (leur) savoir ».

## D discussions

Chercher à comprendre les réalités interuniversitaires à travers des observables situés a permis de marquer un temps d'arrêt sur des grilles de lecture souvent survolées. Le discours biographique offre une entrée multidimensionnelle et réflexive aux fonctionnements des institutions et aux phénomènes connexes. Il s'analyse en tant qu'observable « (alté)réflexif » (Robillard (de), 2007 : 39) en plaçant ses coproducteurs dans un jeu de mises en altérité et retours sur soi. Retracer la trajectoire de Sophie a amené à dépasser la dichotomie initiale des

convergences et des divergences pour accompagner la mobilité interuniversitaire d'une continuité réflexive. Face aux éventuels bouleversements de repères ou au désenchantement, il s'agit de repenser le rapport aux autres et à soi en termes de continuum stratégique (voir aussi Goï, 2009). En particulier, il semble important d'explorer quelles stratégies d'adaptation peuvent répondre à une configuration non prévue, non préalablement vécue ou inconnue. Des connaissances antérieures peuvent faciliter la projection dans l'ailleurs. Toutefois, les difficultés interactionnelles ne sont palpables qu'en situation. Dans ce cas, ce sont des ressources personnelles qui peuvent permettre l'adaptation en alliant créativité et réflexivité. L'adaptation linguistique de Sophie, par exemple, a requis un changement de pratiques, voire le masquage de celles qui jusque-là marquaient son individualité et son historicité.

Que les enrichissements soient inscrits dans les syllabus académiques ou dans les potentialités interculturelles, leur appropriation dépend encore de l'approche réflexive de l'acteur. Cette dimension apparaît d'autant plus décisive lorsque les projets préalablement définis ne cadrent pas avec les configurations effectives. Pour construire des connaissances à partir de l'imprévu, du non existant ou de l'inconnu, l'étudiant doit prendre conscience de ses ressources réflexives et de la nécessité d'y puiser des outils d'adaptation. La réflexivité ne représente qu'une stratégie parmi d'autres mais sans doute est-elle d'une si grande évidence, banalement humaine, qu'elle n'est pas souvent formalisée comme « stratégie ».

S'arrêter sur une expérience individuelle permet de revoir, autrement, le paysage des fonctionnements universitaires. Le détail du particulier offre un regard (auto)critique mais dont la représentativité n'est légitime qu'à l'échelle d'un itinéraire, réactualisé en interaction. Plus que des témoignages complémentaires aux guides de comparaisons « d'ordre général » (ministère de l'Immigration et des communautés culturelles, 2005 : ii), le discours biographique offre aussi une mise en relation altéritaire. Le questionnement du cheminement individuel invite notamment à complexifier nos propres images mentales des locuteurs et pays « autres » en raison du pouvoir qu'elles recèlent (Castellotti et Moore, 2002). L'entreprise interculturelle appellerait au moins à (ré)agir face à celles dont nous nous servons pour nous positionner. Ce qui revient à nous responsabiliser face à ce qu'on défend (ou pas) comme étant « autre ».

## Bibliographie

- BARONI, R., JEANNERET, T. (2009), « Différences et pouvoirs du français », in *Cahiers de sociolinguistique* 4, URL : [<http://www.u-picardie.fr/LESLaP/>].
- BLANCHET, P. (2005), « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe » in *Cahiers de sociolinguistique* 10, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 17-47.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. (2002), « Représentations sociales des langues et enseignements », Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil Économique et Social, (2005), « Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers : Quelles finalités ? Quels moyens ? », étude présentée par Guillaume Vuilletet.
- GOÏ, C. (2009), « Réflexivité et plurilinguisme : de l'outil d'apprentissage à la cohérence du continuum biographique » *Cahiers de sociolinguistique* 4, URL : [<http://www.u-picardie.fr/LESLaP/>].
- JODELET, D. (2003), « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie » in Moscovici, S. *Psychologie sociale*. Paris, PUF, pp. 363-384.
- Ministère des Affaires étrangères et européennes, (2008), « La France et le Canada/Relations politiques ». URL : [<http://www.diplomatie.gouv.fr/>].
- Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles, (2005), « Guide de comparaison des études avec les systèmes éducatifs du Québec. France ».
- MOLINIÉ, M. (2006), « Introduction. Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », *Le français dans le monde. Recherches et Applications* 39, pp. 41-55.
- MORIN, E. (1995), *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF.
- MUCCHIELLI, A. (2004), « Paradigme de la complexité » in Alex Mucchielli. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris, Armand Colin, 99, pp. 23-24.
- ROBILLARD (de), D. (2007), « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. » *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* 1, URL : [<http://www.u-picardie.fr/LESLaP/spip.php?rubrique31>].

# Regards d'étudiants japonais sur l'enseignement supérieur français

DR. NAGAMI

UNIVERSITÉ DE CHUO, JAPON

CLAUDE BOURGEOIS

PARIS

Nous nous proposons de rendre compte ici d'une enquête menée auprès d'un groupe d'étudiants japonais sur leur vécu au sein des universités françaises. Nous verrons comment leurs regards peuvent être interprétés à partir de données propres à la culture japonaise, du fonctionnement de leur propre système universitaire au Japon, et enfin des conditions socio-économiques dans lesquelles s'inscrit leur séjour en France.

## De l'enseignement supérieur au Japon

Le système universitaire japonais est construit sur un schéma de type 4 + 2 + n : quatre années sont nécessaires pour l'obtention d'un premier diplôme (Licence) qui donne accès aux études graduées ou *Daigakuin*. Après admission en *daigakuin*, deux années sont requises pour l'obtention de la maîtrise (*Hakase Zenki Katei*). Ensuite les étudiants sont admis en études doctorales (*Hakase Koki Katei*) où trois années ou plus débouchent sur l'obtention d'un doctorat.

À la rentrée universitaire d'avril 2009, les frais de scolarité s'élevaient à six cent mille yens<sup>1</sup> par an, toutes disciplines confondues pour les universités nationales, mais variaient de six cent mille yens (faculté des lettres, commerce, économie et droit) à deux millions de yens<sup>2</sup> (facultés de musique, de médecine) pour les universités privées. Contrairement à la France, les frais de scolarité ne comprennent ni la couverture sociale ni le sport obligatoire, mais incluent toujours l'accès gratuit à Internet.

1. Environ 4 300 euros.

2. Environ 14 600 euros.

### POUPÉES GIGOGNES

Les modalités d'admission à l'université, toutes disciplines confondues, ne sont pas sans ressembler à celles des Grandes Écoles françaises : le concours d'entrée est très sélectif et plus l'université est renommée, plus la sélection est sévère. On peut en quelque sorte comparer l'entrée aux universités impériales telles que Todai ou Kyodai aux concours d'entrée à l'École Polytechnique ou à l'Institut de Sciences Politiques de Paris.

Comme aux États-Unis, plusieurs universités sont de véritables emporiums éducatifs disposant d'établissements du premier et du second degré. Dans ces institutions éducatives, la sélection s'enchaîne en quelque sorte, comme des poupées gigognes, de l'admission en primaire à l'admission à l'université : les concours d'entrée à l'école primaire, puis au collège, puis au lycée, enfin à l'université jalonnent la « voie royale » d'admission à l'université du même nom. Imprégné(e) de la culture de cette institution éducative dès son plus jeune âge, un(e) élève issu (e) « de la filière Keio », par exemple, a des chances accrues d'être admis(e) à l'université de Keio.

### TRADITIONS D'APPRENTISSAGE

Cette chaîne éducative se tisse dans des traditions d'apprentissage qui, dès le plus jeune âge, favorisent l'apprentissage par cœur et le respect du savoir du professeur plutôt que l'accès individuel au savoir, l'esprit critique, l'autonomie ou la créativité. Si l'on reprend les critères de Hofstede (1991 : 189), le Japon se situe du côté « masculin » (indice 95 sur 100) et la France du côté « féminin » (indice 43 sur 100), masculinité se traduisant ici, dans le strict contexte éducatif, par autorité et respect de la hiérarchie. À l'université comme dans la société, il convient de rechercher et maintenir l'harmonie. Le respect de la discipline est également encouragé à tous les égards et à tous les échelons. Ainsi en premier cycle, l'assiduité et la présence en cours sont souvent prises en compte au même titre que le travail personnel. En langues étrangères, par exemple, il n'est pas rare de voir attribuer des notes de participation. Si les types de validation varient bien entendu selon les disciplines universitaires et les universités, certaines tendances générales se dégagent : l'évaluation est généralement de type sommative plutôt que formative ; on a recours aux QCM, aux questions fermées plutôt qu'aux questions ouvertes ; l'apprentissage par cœur engendre également des évaluations de type récitatif. Une moindre place est réservée à la compréhension orale et à la prise de parole individuelle. Ces remarques ne concernent bien sûr pas la didactique des langues étrangères et particulièrement la didactique du français, où des associations innovantes et dynamiques comme la SJDF (Société Japonaise de Didactique du Français) cherchent au contraire à désamorcer la hantise de la faute, à développer les compétences communicatives et la confiance des apprenants,

et à encourager l'autonomie et l'initiative, la libre expression et la prise de parole individuelle.

Néanmoins dans les facultés de spécialistes, comme en DNL (Disciplines Non Linguistiques), c'est bien sûr dans les traditions d'apprentissage décrites plus haut, ne serait-ce que l'apprentissage de la langue maternelle, que s'inscrit la validation des compétences linguistiques en français quand il s'agit de diplômes nationaux, et il est très parlant sur ce point de comparer les épreuves orales (compréhension et expression) de certifications nationales japonaises comme le DAPF aux épreuves de certifications européennes internationales comme le DELF pour le français, ou aux examens de Cambridge pour l'anglais.

Autres espaces d'expression individuelle, les études de cas restent, comme en France, surtout utilisées dans les filières économiques (commerce, management) ou scientifiques (sciences de l'ingénieur, architecture, etc.).

Enfin, malgré de nombreuses divergences dans les modalités d'examen selon les disciplines, présentations orales et rédactions de mémoires sont plus généralement utilisées pour valider les compétences en *Daigakuin* (Master et Doctorat) qu'en premier cycle.

#### **NE PAS (FAIRE) PERDRE LA FACE**

Le respect de la tradition universitaire représentée par le *sensei* (le maître/le professeur), du courant de pensée et de l'application des recherches pour lesquels il/elle est connu(e) sont davantage encouragés que la démarche et l'initiative personnelles, l'esprit critique ou la controverse. Par ailleurs, à l'intérieur d'une discipline donnée, les études supérieures se distinguent par un grand souci de spécialisation et d'expertise. La maîtrise du champ de recherche choisi et un grand souci d'approfondissement sont de mise. Ainsi, le spécialiste de Bourdieu, Foucault, Le Corbusier ou de l'histoire économique de la ville de Strasbourg connaîtra-t-il/elle dans le moindre détail Bourdieu, Foucault, Le Corbusier ou l'histoire économique de la ville de Strasbourg. Contrairement à l'éducation française, qui tend à s'intéresser à la démarche intellectuelle autant qu'à la connaissance du détail dans un faisceau de connaissances, au Japon, ne pas (faire) perdre la face en ne sachant pas répondre à une question, aussi mineure soit-elle, sur son sujet de recherche ou son domaine d'expertise est essentiel. De ce fait, à l'oral, un apprenant japonais préférera se taire que prendre le risque de faire une « faute ».

#### **DUBITO ERGO SUM**

Si les enquêtes que nous avons réalisées montrent que seul un nombre infime d'étudiants japonais ont suivi une préparation linguistique et/ou culturelle spécifique préalable à leurs études en France, les centres culturels français au Japon (Instituts Franco-Japonais<sup>3</sup> et Alliances Françaises)

**3.** Cette orientation, passerelle culturelle indispensable entre des traditions d'apprentissage éloignées, fut notamment soulignée par Madame Céard, Inspectrice générale de français (ministère français de l'Éducation Nationale) dans son rapport d'inspection des professeurs de français détachés à l'Institut Franco-Japonais de Tokyo en 1998 : « Ce qui m'a frappée dans tous les modules de formation proposés, et à tous les niveaux (NDLR de A1 à C1), c'est la place centrale faite à la formation de l'esprit. »

4. Tous les résidents interviewés étaient *daigakuin*/gradués (Doctorat : 85 % ; Master 2 : 10 % ; Postdoc : 5 %).

Universités d'origine au Japon (13) : Province : université impériale de Kyoto, université médicale de Kyoto, universités du Kyushu, de Nagoya, d'Osaka, du Tohoku ; Tokyo : université impériale de Tokyo (25 %), universités de Aoyama, Gaigo, Keio, université municipale de Tokyo, Utsunomiya, Waseda.

Universités d'accueil en France (12) : Paris I ; Paris III ; Paris IV ; Paris VI ; Paris VII ; Paris VIII ; Paris XII ; Paris XIII ; Sorbonne ; CNAM ; EHESS ; université de Marne-La-Vallée ; université de Versailles-Saint-Quentin.

5. 60 % : sciences humaines (histoire, littérature, philosophie, sociologie) et disciplines artistiques (théâtre). 20 % : chimie, mathématiques, médecine, psychanalyse. 10 % : droit. 5 % : architecture. 5 % : sciences économiques.

6. Au Japon, l'obtention d'une BGF est soumise à la réussite au Concours des bourses du gouvernement français organisé chaque année par l'Ambassade de France au Japon, concours très sélectif dont le jury réunit les plus célèbres universitaires japonais. Les lauréats de ce concours, souvent comparé à l'Agrégation, sont très souvent choisis en priorité lors de l'attribution des postes d'enseignants-chercheurs à l'université.

proposent à cet effet aux étudiants d'université souhaitant poursuivre leurs études en France des modules de préparation aux épreuves de synthèse comme la dissertation ou le résumé de texte, des modules de techniques de l'oral (préparation aux techniques de l'exposé notamment) et des modules de compréhension orale. Car en sciences humaines comme en langue et littérature française et francophone, « *un docteur doit prouver sa capacité à publier, à présenter une bibliographie, à segmenter, à ordonner ses idées selon un enchaînement logique, en quelque sorte à présenter ses travaux selon un raisonnement de type cartésien* », ou « *thèse antithèse synthèse* », nous rapporte un directeur de recherche en sciences économiques à l'université de Waseda.

Dans le domaine du management interculturel comme de l'ingénierie, les complémentarités entre la tendance à l'analyse au Japon et la tendance à la synthèse en France sont souvent soulignées comme un élément moteur des synergies franco-japonaises.

C'est en regard des traditions universitaires et du modelage cognitif décrit plus haut qu'il faut appréhender les résultats de l'enquête effectuée auprès d'étudiants japonais qui ont décidé de venir étudier en France, enquête dont les résultats sont synthétisés ici.

## **R**egards d'étudiants au travers d'une enquête

Une enquête franco-japonaise intitulée *Études Supérieures en France et en français* a été menée de juillet 2007 à février 2008 au sein de la Maison du Japon (*Nihonkan*), à la Cité Internationale Universitaire de Paris, dont le professeur Nagami était alors directeur. Elle a été conduite sous forme d'entretiens individuels avec Claude Bourgeois, d'une durée de 15 à 20 minutes en moyenne, en français, anglais (1 fois) ou japonais (1 fois), auprès de vingt résidents, issus de 13 universités différentes au Japon et inscrits dans 12 universités ou établissements d'enseignement supérieur de Paris<sup>4</sup>. Entre les deux enquêtes (juillet 2007 et mars 2008), nous avons, avec le concours de Campus France, ajusté le choix des disciplines<sup>5</sup> de façon à ce que l'échantillon soit le plus représentatif possible de la population japonaise venant suivre des études supérieures en France (4 700 étudiants japonais en 2007).

### D POUR DAIGAKUIN, TOUTES DISCIPLINES, DÉBROUILLARDS

On dirait sans doute en France du public qui s'est prêté à l'enquête qu'il s'agit de l'élite, ou en anglophonie de la crème de la crème... En effet, tous diplômés d'universités japonaises renommées, 70 % des résidents interviewés sont boursiers du gouvernement français<sup>6</sup> ou

japonais, c'est-à-dire qu'ils ont traversé avec succès un processus de sélection draconien, qui réserve aux meilleurs le privilège de se voir octroyer une aide financière pour des études en France en Master ou en Doctorat. Ils ont de surcroît franchi l'ultime étape de sélection qui précède tout hébergement à la Maison du Japon, où les places sont chères et où les demandes excèdent l'offre (70 candidatures pour une vingtaine de chambres, chiffres 2007-2008). Et pour cause : hébergés à l'ombre du tableau de Foujita célébrant la rencontre entre Orient et Occident<sup>7</sup>, les résidents ont accès sur place à des espaces de travail adaptés (la bibliothèque rassemble une collection de 10 000 ouvrages et manuscrits, en japonais sur la France et en français sur le Japon, et l'accès à Internet haut débit dans les chambres est gratuit). Et dans ce microcosme qu'est Jourdan, ils sont invités à partager leurs talents artistiques, intellectuels, littéraires, etc., avec les résidents d'autres contrées lors de manifestations culturelles variées. Résidents internationaux d'une cité internationale, ils le sont puisque 55 % des étudiants interrogés avaient antérieurement vécu une expérience internationale significative (de six mois à 3 ans), 40 % en France et pays francophones, et 15 % en pays non francophones.

Libérés des difficultés logistiques qui peuvent nuire au séjour d'un étudiant de second cycle en France, ces étudiants gradués, solvables, choisissent, à titre individuel, de poursuivre leurs études en France, pour un cursus ou une année, mobilité internationale choisie, ni organisée ni validée par leurs universités d'origine (10 % seulement sont ici dans le cadre d'échanges universitaires). C'est donc seuls et non via une cellule de Relations Internationales qu'ils ont dû gérer leurs inscriptions administratives depuis le Japon et leurs parcours d'études à l'arrivée en France. La plupart d'entre eux ont dû faire face à l'absence de réponse des services administratifs des universités françaises, au courriel rare et non communiqué, lors de leurs inscriptions individuelles depuis le Japon. À leur arrivée, ils sont frappés par les sous-effectifs dans les secrétariats. Ils doivent également gérer eux-mêmes les formalités préalables à l'obtention de cartes de séjour. Trois mois, qui, en 2008 pour la première fois, ont nécessité des allers-retours au Japon, afin de prolonger des visas de touristes. Dans leur « parcours du combattant bureaucratique », où, sans carte de séjour (moins célèbre que la *green card* américaine, mais tout aussi difficile à obtenir), l'accès aux bibliothèques universitaires pour lesquels ils sont venus est reculé de jour en jour (trois mois d'attente quand tout va bien, quatre en moyenne), certains doctorants n'ont pu entreprendre leurs recherches que fin décembre, voire début janvier. Quatre mois après leur arrivée, soit un quart de leur temps annuel de recherche perdu. Nombre d'entre eux ont également déploré la méconnaissance du calendrier universitaire qui les amène d'ailleurs à se poser à Roissy en septembre quand les M pour Master et les D pour Doctora(n)t ne reprennent qu'en octobre, voire novembre.

7. L'Arrivée des occidentaux au Japon, Foujita, 1929.

Autre entrave soulignée à plusieurs reprises : les difficultés de validation et de transfert de leurs cursus et/ou diplômes universitaires japonais en crédits européens (intitulé par l'un d'eux « ping pong administratif entre les secrétariats de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycle ») : ils déplorent les informations contradictoires données sur les équivalences d'un étage à l'autre, ou d'un professeur à l'autre.

En mobilité individuelle, ils n'ont en effet eu que peu ou pas d'information sur l'harmonisation des cursus européens et le LMD/3+5+8. Parfois même, ils cherchent à s'inscrire selon les schémas qu'ont connus leurs propres maîtres japonais, source de confusion accrue à l'arrivée. On peut ainsi citer un exemple simple : lors des entretiens individuels, nous avons relevé à plusieurs reprises une confusion entre ce qu'ils nomment (en français langue étrangère) « thèse » de Master et thèse d'État ; le mot *thèse* (*thesis*) est alors utilisé au sens anglo-saxon, c'est-à-dire pour décrire un mémoire de maîtrise (master 1) ou un projet de recherche de DEA (master 2) et non une thèse de doctorat (PhD).

#### PROXIMITÉ ET PLURIDISCIPLINARITÉ

Mais c'est très nettement leur enthousiasme qui ressort de ces entretiens, et les points forts de leurs études supérieures en France qu'ils soulignent, à savoir par ordre croissant : l'internationalisation des équipes professorales, où universitaires européens interviennent aux côtés des professeurs français ; l'internationalité des séminaires qui rassemble chercheurs et doctorants nationaux et internationaux, « en sciences humaines aussi », insiste l'un d'eux (ils s'étonnent aussi de la présence de collègues professeurs aux séminaires, fait peu coutumier dans des systèmes plus hiérarchiques) ; ils soulignent la qualité de l'enseignement, ils sont fiers d'avoir choisi de « bons spécialistes » (choix souvent facilités par leurs professeurs japonais), et soulignent « la pluridisciplinarité et la transversalité » : « Croiser les points de vue du xx<sup>e</sup> et du xxi<sup>e</sup> siècle est inhabituel au Japon, je pense que c'est excellent pour la formation de l'esprit. »

La majorité des étudiants interrogés ont insisté sur la qualité des bibliothèques (notamment la BNF, sites Tolbiac et Richelieu), tout en regrettant que la consultation sur place soit en recherche un handicap coûteux en photocopies (le retrait des ouvrages n'est possible qu'en bibliothèques universitaires).

Interrogés sur les relations enseignants-étudiants, ils ont salué la proximité et la disponibilité des directeurs de thèse, à une exception près (l'exception confirme sans doute ici encore la règle), la moindre distance hiérarchique ; la plupart d'entre eux ont dit avoir tiré grand profit de se voir associés *de facto* à la recherche en cours au sein des laboratoires de recherche où les communications et les publications des doctorants sont vivement encouragées ; un tiers des étudiants interrogés avaient d'ailleurs participé à un colloque à Paris ou en

province, sur proposition de leurs directeurs de thèse, et pas uniquement en sciences dures ou médicales.

S'ils sont restés en revanche plus discrets sur la question de leur intégration à la vie française, c'est sans doute parce qu'en dépit de séjours de très longue durée, 3 ans en moyenne, moins d'un étudiant sur deux a été reçu chez un étudiant ou un universitaire de l'université d'accueil, ou dans une famille française. Le plus souvent, l'intégration s'est faite par l'intermédiaire du réseau du professeur japonais dans leur université d'origine ou de leur réseau personnel. Ou en lien avec un séjour linguistique préalable de longue durée (4 à 6 mois) en province (sont citées : Besançon, Caen, Lyon)

### ÉTUDIER EN FRANÇAIS

Nous l'avons déjà dit, aucun étudiant n'avait suivi au Japon de module de préparation spécifique aux études supérieures en France ou aux études doctorales en Europe.

Malgré un excellent niveau de français dans 90 % des cas (B2 ou plus, sur la grille du Cadre Européen de Référence pour les Langues), tous ont souligné avoir les mêmes difficultés : à l'oral, d'abord et avant tout ; ils rencontrent de nombreuses difficultés en compréhension orale (cours/conférences/séminaires), ce qui s'explique aisément puisqu'au Japon, l'apprentissage du français débute à l'université<sup>8</sup>, où les cours sont le plus souvent en japonais, y compris dans les facultés de lettres, ou de langue et littérature françaises. Peu exposés à cette langue à l'université ou dans les médias, ils ne sont donc pas accoutumés à écouter un locuteur natif parler longtemps, avec un débit rapide et ces changements de sujets très rapides si souvent stéréotypés au Japon lorsqu'on évoque l'expression en français (« passage du coq à l'âne »). Ils se heurtent aussi à l'incompréhension des fréquentes références culturelles, rarement explicitées, françaises bien sûr, mais également européennes<sup>9</sup>.

Ces difficultés rendent complexe la prise de notes, qu'elle soit manuelle ou informatisée. Parce que l'expression orale se travaille quotidiennement et les langues se délient facilement lors d'études en France, surtout évidemment quand on doit « se débrouiller seuls », paradoxalement la prise de parole en public et le débat d'idées si redoutés d'ordinaire par les étudiants dans l'Archipel n'arrivent qu'en second plan derrière les difficultés de compréhension orale. 20 % des étudiants ont vu leur « timidité linguistique » à l'oral fortement accentuée par la présence de maîtres de conférences et de chercheurs confirmés aux séminaires, fait peu concevable dans les systèmes hiérarchiques décrits en introduction. La technique de l'exposé chère aux Français est au contraire bien perçue : « l'essayer, c'est l'adopter ». Il va sans dire que les présentations organisées par la Maison du Japon à la Cité Internationale Universitaire de Paris sont une forte incitation linguistique et culturelle et un bel exercice de style, puisque le défi consiste alors à faire comprendre en français, langue

**8.** Excepté le lycée français et les écoles d'entreprises (Areva, Michelin, Renault-Nissan, etc.) gérées le plus souvent par la mission laïque, peu d'établissements japonais proposent l'apprentissage du français en primaire ou en secondaire.

**9.** Voir à ce sujet l'étude menée à l'IFJ Tokyo en 1999-2000 par Françoise Mardrus, Directrice des études de L'École du Louvre, et Claude Bourgeois sur les difficultés spécifiques rencontrées par le public japonais dans les épreuves du concours d'entrée à L'École du Louvre.

commune, leurs propres intérêts de recherche face à un public polyglotte et multiculturel, de cultures d'apprentissage parfois très éloignées, et spécialistes d'autres disciplines universitaires.

À l'écrit, les étudiants scientifiques, habitués aux QCM, trouvent difficile la rédaction en français ; si la présence d'assistants de français ou d'« assistants linguistiques » dans les campus concernés, qui fournissent une aide précieuse à la rédaction, a été saluée avec force par deux tiers des étudiants interrogés, les difficultés en expression écrite ont été globalement peu citées, et peu détaillées. L'écrit devrait faire l'objet d'une nouvelle enquête, détaillée, discipline par discipline, sans laquelle on ne saurait cerner les ajustements linguistiques et culturels nécessaires pour étudier en France et en français, tant les compétences comme les pratiques méthodologiques à l'écrit divergent entre un spécialiste de théâtre contemporain, un étudiant en physique des matériaux, et un post doc intervenant en psychiatrie dans un laboratoire de CHU (Centre Hospitalier Universitaire). Dans ces deux derniers exemples, la littérature scientifique parle d'ailleurs une autre langue...

Nous ne saurions conclure sans vivement remercier les étudiants japonais qui se sont prêtés à cette enquête et nos collègues professeurs d'université japonais et français qui ont accepté bénévolement de réfléchir à cette étude, dont nous espérons qu'elle débouchera sur des innovations pédagogiques pertinentes et appropriées pour les générations suivantes, à l'heure où les statistiques mondiales tendent à indiquer que la mobilité universitaire est à 80 % individuelle.

### *Bibliographie*

HOEFSTEDE, G. (1991), *Cultures and Organizations : Software of the Mind*, London, Sage Publication (traduction française (1994) : *Vivre dans un monde multiculturel*, Paris, Éditions d'organisation).

# **L**e français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques

CLAUDE CORTIER

ICAR, FRANCE

ABDELKRIM KAABOUB

CREAFOS<sup>1</sup> ALGER (ALGÉRIE)

L'Algérie est un pays plurilingue où seul l'arabe classique/standard est langue officielle tandis que les variétés de l'arabe algérien (tlemcenien, nédromi, oranais, algérois, constantinois, jijelien, etc.) ne sont reconnues ni comme officielles ni comme nationales à la différence de la langue amazighe ou berbère, qui a pu accéder au statut de langue nationale en 2002, mais qui est encore très peu enseignée, et dont les variétés (kabyle, chaoui, targui, mozabite, etc.) sont également utilisées quotidiennement par une partie importante de la population.

Le français a un statut officiel de langue étrangère comme l'anglais, l'espagnol ou l'allemand mais, à la différence de ces autres langues, il connaît un statut politique et social très particulier et peut être qualifié de langue seconde pour une partie de la population. Hérité de 132 ans de période coloniale et entretenu par les mouvements d'émigration, il est encore présent dans le quotidien de certaines sphères de la population, il est utilisé comme langue de travail dans l'administration et dans de nombreux secteurs professionnels, à l'écrit comme vecteur informatif, documentaire, publicitaire mais aussi à l'oral, le plus souvent dans des formes très alternées avec les variétés d'arabe ou de berbère. Bien que non membre de l'OIF, l'Algérie est ainsi le second pays francophone du monde : on considère qu'un Algérien sur deux utilise le français dans un certain nombre de situations de communication.

Le français est en particulier resté, pour un ensemble de raisons historiques et techniques, langue d'enseignement à l'université et langue de rédaction des travaux académiques dans les filières scientifiques et

---

1. Centre de Recherches  
Appliquées au Français  
sur Objectifs Spécifiques.

techniques, alors qu'aux niveaux primaire et secondaire l'enseignement est dispensé totalement en arabe. À l'université, la plupart des étudiants de première année peinent à vivre cette rupture qui a un impact sur les taux de réussite des premières années. Le ministère algérien de l'Enseignement supérieur est depuis 2002 demandeur de formations et de méthodes adaptées, car l'État développe une politique de réforme du système éducatif, de démocratisation universitaire tandis que la tranche d'âge des 15-25 ans est en forte augmentation démographique. C'est cette situation privilégiée, mais aussi problématique, du français dans l'université algérienne que nous exposerons dans une première partie de cet article. Dans un deuxième temps, nous présenterons les orientations didactiques retenues par la politique de coopération et les méthodologies développées.

## **M**odernisation de l'enseignement supérieur, statut et fonctions du français et des langues étrangères

L'université algérienne a connu ces dernières années une croissance exponentielle. À la rentrée 2007-2008, on recensait un peu plus d'un million d'étudiants (1 052 484) répartis dans plus de 60 établissements d'enseignement supérieur alors qu'ils n'étaient que 400 000 en 2002. Ils seront en principe 1,5 million en 2009-2010. Cette croissance extrêmement rapide et l'importance du nombre en regard de la population globale (35 millions d'habitants) peuvent expliquer les difficultés liées à des effectifs pléthoriques pour un encadrement qui reste encore insuffisant en dépit des efforts fournis (développement d'écoles doctorales en réseau dont celle de français réputée modélisatrice). Pour faire face à un taux d'échec important, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) a arrêté une politique décennale de développement du secteur universitaire (2004-2013) dont l'intégration du système LMD est un élément majeur destiné à répondre à la demande économique et sociale en termes de compétence, et à favoriser l'adaptation à l'environnement international.

### LE FRANÇAIS COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT

Une trentaine d'universités dispense aujourd'hui des formations de Licence de français suivant le système « classique » en 4 ans, ou selon le parcours LMD en 3 ans. Quelques-unes d'entre elles ont atteint le niveau « master ».

La plupart des universités proposent des formations équivalentes en anglais, seules les plus importantes offrent l'espagnol, l'allemand,

l'italien ou le russe. Dans les *Centres Intensifs de langue* en voie de restructuration, le français est enseigné également tout comme l'anglais, à des fins de communication, ou en renforcement linguistique à des fins académiques.

#### LE FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT/LANGUE D'ÉTUDES/ DE COMMUNICATION UNIVERSITAIRE

Dans l'enseignement supérieur s'est installée (quasi officiellement) une répartition dichotomique entre les sciences humaines et sociales, où l'enseignement se fait en arabe classique, et les filières scientifiques et techniques où l'enseignement se fait en français. Dans un cas comme dans l'autre, aux dires des spécialistes algériens (Aouadi 2009) dans l'enseignement en arabe ou l'enseignement en français, l'accès à l'information scientifique ne se fait pas de façon satisfaisante.

Cette situation d'enseignement en français introduit de fait une rupture brutale avec la formation antérieure<sup>2</sup> où le français n'est pas utilisé comme vecteur d'enseignement et renforce la nécessité d'une période d'accommodation de l'étudiant à l'enseignement universitaire, impliquant sans nul doute une formation propédeutique adaptée si l'on vise, comme le souhaite l'État algérien, la réussite du plus grand nombre.

Cette rupture est à plusieurs niveaux : institutionnel, académique, cognitif, discursif. Elle est rarement prise en considération d'un point de vue pédagogique et didactique bien que les cadres universitaires soient conscients d'une situation problématique. Des enseignements de français sont prévus souvent sous forme d'appoint terminologique et dans les meilleurs cas de techniques d'expression, mais sans que les contenus d'enseignement soient réellement adaptés aux méthodologies, aux discours de la spécialité et aux besoins spécifiques de formation.

Dès la 2<sup>e</sup> année ou 3<sup>e</sup> année d'étude, un enseignement d'anglais est également proposé. Il vise le plus souvent l'accès à l'information et à la documentation scientifique mais là encore, il semble peu opératoire et l'idée de cibler les mêmes compétences ou des savoir-faire lecturaux dans les deux langues n'a pas encore émergé.

Depuis 2002, les services de coopération très présents dans le secteur universitaire ont tenté de répondre à cette demande<sup>3</sup> et d'élaborer formations et méthodes, dites d'abord dans la tradition algérienne de « français fonctionnel ». Un groupe de formateurs/concepteurs de méthodes a été constitué et un centre de ressources développé (CREAFOS). Des méthodes ont été publiées pour deux secteurs proches : médecine et biologie tandis que d'autres restent encore confidentielles au sein de l'école ou de l'établissement pour lequel elles ont été conçues (cf. le développement consacré dans cet article à l'ENPEI).

- 
- 2.** Le français est enseigné comme première langue étrangère à partir de la 3<sup>e</sup> année primaire. 1 200 heures sont prévues mais rarement réalisées faute d'enseignants qualifiés dans beaucoup de régions.
- 3.** Notamment à travers la personne et les compétences de Madeleine Rolle-Boumlic. Les premières expériences ont été développées à l'École nationale de banque, puis dans les secteurs de la médecine, de la biologie, de la pharmacie, de l'administration, de l'architecture et dans deux écoles militaires.

## LES LANGUES ET LES CULTURES D'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE EN ALGÉRIE

Dans des travaux précédents (Cortier 2005), nous avons pu montrer comment, en France, notamment dans les classes d'accueil pour élèves allophones nouvellement arrivés, les cours de français langue seconde/langue de scolarisation se complexifiaient d'une dimension interculturelle, par la nécessaire prise en considération des cultures d'apprentissage des élèves. Ainsi, il apparaissait difficile de les familiariser avec les mathématiques à la française sans avoir souligné des différences dans les différents systèmes de numération ou dans les conventions d'écriture des nombres, sans avoir pris conscience de l'affection française pour la géométrie et le raisonnement, ou de la dimension éminemment culturelle des « problèmes » (Cortier, Bouchard 2006).

De la même façon nous avons pu relever à la suite de nombreux entretiens avec des enseignants algériens<sup>4</sup> ou des cadres universitaires des filières scientifiques/techniques que ceux qui ont été formés en France dans le cadre d'une maîtrise, d'un doctorat ou Post-Doc (voire des trois réunis) ont parfaitement assimilé la culture d'enseignement universitaire française et la culture de recherche dans ses caractéristiques institutionnelles/académiques : nature des épreuves d'évaluation et de certification, exigences académiques, caractéristiques discursives des cours magistraux de biologie (cf. Cortier, Hachadi, Omar Sharif, sous presse), voire similitudes des plans de formation et des contenus. Les médecins algériens, par exemple, sont formés dans une optique toute française, (on devient aussi souvent médecin par tradition familiale) et aspirent à réaliser au moins un stage professionnel en France sans pour autant souhaiter y demeurer<sup>5</sup>. En architecture, une étude réalisée en 2006-2007 à l'université de Sétif<sup>6</sup> montre que tous les enseignants se sentent parfaitement capables d'enseigner en français, qui a été la langue de leur formation et de leurs études doctorales<sup>7</sup> et que tous les documents de travail sont des documents de sources françaises, qui font souvent référence à des lieux inconnus des étudiants.

À l'écoute de nombreux enseignants du Supérieur, on constate une amertume face à ce qu'ils considèrent souvent comme un « gâchis » : mettre les étudiants en situation brutale de rupture linguistique mais aussi culturelle face à un autre type d'enseignement que celui auquel ils ont été habitués en secondaire :

– « le fait de ne pas comprendre la langue... le fait qu'ils ont suivi des études scientifiques concernant les sciences naturelles / les maths / physique en arabe... c'est des arabophones ». (enseignant en Institut de technologie cité par Merah 2008) ;

– « la langue c'est la seule chose qui les bloque, ils ne peuvent pas continuer [...]. C'est des cours en français, ils trouvent des difficultés énormes, il y a même des apprenants qui abandonnent à cause du français » (Idem) ;

4. Conduits par nous-même ou par des étudiants enquêtant pour leurs travaux de Magister.

5. En raison du faible statut qui leur est accordé.

6. Kherra, Nawel (2007), « Pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques aux étudiants en architecture : applications à la première année », Mémoire de Magister, Université de Bejaia.

7. Ce dernier élément est semble-t-il décisif pour marquer l'adhésion à une culture universitaire à la française et faciliter les interactions universitaires en français.

– « il n'est pas normal de demander à un étudiant de première année, juste sorti des griffes (*sic*) de l'arabisation lors de ses passages au lycée et au moyen, d'avoir une conception estudiantine en langue française tout d'un coup » (enseignant en sociologie cité par Bekkou 2007).

Interrogés sur les difficultés rencontrées par les étudiants, ce sont, outre la compréhension orale des cours magistraux et de la lecture des photocopiés, des capacités méthodologiques et cognitives qui émergent : difficultés à prendre des notes alors que jusqu'ici « on les a habitués à la dictée et à l'apprentissage par cœur », difficultés à préparer un exposé autrement qu'en faisant du mauvais « copier-coller » sur Internet, pas d'organisation du texte, pas de capacité de synthèse.

On comprend que le nombre d'étudiants confrontés à ces difficultés, voire en échec (alors qu'ils ont bien réussi leurs études secondaires) soit relativement important, de 40 à 60 % suivant les filières. Mais on comprend aussi que cet échec dépend à la fois du milieu social et scolaire des étudiants et de leur usage du français, l'une des caractéristiques des contextes de FLS étant justement la variabilité des usages, géographique et socio-fonctionnelle (Cortier 2007). Ruralité et éloignement de la zone littorale sont considérés comme des paramètres géographiques et sociologiques déterminants du niveau de français.

Pour les mêmes raisons, nous nous trouvons également confrontés à une nouvelle demande concernant les jeunes maîtres-assistants recrutés ces dernières années en nombre important, qui ont été formés uniquement en Algérie et qui préparent leur thèse sous une direction algérienne. Seuls les meilleurs pourront bénéficier d'une bourse longue durée pour aller travailler dans un laboratoire étranger. Les enseignants les plus anciens mettent alors en avant dans les entretiens réalisés l'amorce d'une rupture générationnelle et un manque d'aisance vis-à-vis du français qui peut encourager certains à enseigner en alternant les langues (code-switching) dans une perspective non réfléchie<sup>8</sup>. Ceci s'est avéré particulièrement manifeste dans les domaines des sciences sociales et humaines où l'arabe est langue d'enseignement. Confrontés à la demande de certains secteurs souhaitant soit convertir leur filière à un enseignement en français (sciences économiques et sociologie), soit développer le bilinguisme du corps enseignant d'un établissement supérieur, nous avons dû envisager également des formations sur travaux académiques (conférences et séminaires) pour développer les compétences diversifiées en français des enseignants/doctorants.

Il faut donc revenir pour mieux comprendre ce type de demande, à la situation dichotomique évoquée plus haut et qui aboutit souvent à une situation de blocage dans la société et l'université algérienne. Les langues (arabe/français) ne sont plus considérées dans leurs fonctions, aussi diverses soient-elles dans les faits, mais comme des critères d'appartenance idéologique (Aouadi 2009). Cette dichotomie se trouve renforcée par un clivage culturel au niveau des traditions éducatives et didactiques comme nous avons pu commencer à l'examiner récemment

**8.** À distinguer des principes de macro-alternance et micro-alternance utilisés didactiquement dans l'enseignement bilingue, (cf. Cortier, Di Meglio 2004).

(Ammouden, Cortier 2009). C'est pourquoi il importe non seulement de renforcer les compétences linguistiques et langagières des étudiants en français mais aussi de donner aux cours de première année une fonction de passerelle vers l'université, c'est l'orientation choisie par les équipes de formateurs concepteurs du CREAPOS et qui va être décrite dans la deuxième partie de cet article.

## **U**ne méthode de français vs une méthode pour réussir ses études en français ?

Nous proposons de décrire une expérience menée à l'École Nationale Préparatoire aux Études d'Ingéniorat (ENPEI) de Rouiba (Alger), à la demande de l'établissement, pour l'élaboration d'une méthode qui prenne en charge durant une période limitée les apprentissages en français des étudiants pour les rendre ensuite autonomes dans leur formation.

### LA FORMATION À L'ENPEI

Le parcours de formation dure trois ans. Il est réparti en six semestres de seize semaines chacun auxquelles s'ajoute la formation militaire programmée en périodes bloquées au début et à la fin de chaque semestre pour éviter toute perturbation dans les autres enseignements. L'enseignement scientifique et technique porte sur des disciplines aussi bien théoriques que pratiques. Le but recherché est de développer chez l'étudiant le goût de la rigueur et d'éveiller sa curiosité intellectuelle et son esprit de recherche. Les travaux pratiques en physique, chimie et sciences de l'ingénieur occupent un volume horaire important dans les programmes de formation ainsi que la technologie et l'informatique. L'école est dotée d'équipements et de matériels performants correspondant aux principales matières enseignées.

### **Répartition des enseignements en 1<sup>re</sup> année préparatoire**

Nous nous intéresserons particulièrement au volume horaire de la 1<sup>re</sup> année préparatoire, année charnière entre secondaire et supérieur.

Tableau 1 : Répartition horaire annuelle des enseignements de spécialité dispensés en français

	ANALYSE	ALGÈBRE	STRUCTURE DE LA MATIÈRE	DESSIN INDUSTRIEL	MÉCANIQUE/ÉLECTRICITÉ
CM	90 h (3 h/semaine)	45 h (1 h 30/semaine)	45 h	–	45 h
TD	90 h	45 h	45 h	90 h	22 h 30
TP	–	–	12 h	18 h	18 h
Total	180 h	90 h	102 h	108 h	85 h 30

La formation scientifique et technique est complétée par un enseignement en sciences humaines et sociales de 90 heures dispensé en langue arabe.

Sur 1 305 heures annuelles que suit chaque étudiant, plus de la moitié des heures dispensées concerne des modules dont le français est la langue d'enseignement. C'est ce qui peut expliquer la demande de l'établissement et la motivation rencontrée chez les étudiants pour un apprentissage du français qui vienne renforcer les compétences déjà acquises par la scolarité précédente et l'environnement francophone. Le français est enseigné en 1<sup>re</sup> année (135 h/an soit 4 h 30/semaine), l'espagnol en 3<sup>e</sup> année (45 h) et l'anglais durant les trois années à raison de 45 h/an (135 h au total).

#### **ÉLABORATION ET MISE EN PLACE D'UNE MÉTHODE DE FRANÇAIS POUR RÉUSSIR SES ÉTUDES À L'ENPEI**

Comme dans la plupart des formations en FOS (Mangiante, Parpette 2004), on trouve à l'origine la demande formulée par l'organisme ou l'établissement. La méthode conçue et mise en place par des enseignants de l'ENPEI sous la direction de M. Rolle-Boumlic et de A. Kaaboub permet aux étudiants à l'issue de la première année, d'assister à des cours magistraux et conférences, de consulter des ouvrages et autres publications en langue française, d'assurer dans de bonnes conditions les tâches qui leur sont assignées.

La première étape est celle de l'audit qui consiste à connaître et comprendre la situation d'enseignement/apprentissage, à établir le déficit des compétences et à déterminer les objectifs de formation. Ces différentes étapes ont été largement décrites dans de nombreuses publications (dont Mangiante, Parpette, *op. cit.*), nous ne reprendrons ici qu'une description rapide des points essentiels.

#### **L'analyse des besoins**

Nous sommes amenés à aller sur le terrain afin de collecter le plus de documents possible parmi ceux qui sont utilisés dans les cours : programmes, polycopiés, sujets d'examens, copies d'étudiants, enregistrements de cours magistraux. Ces documents aident à cerner les besoins réels des apprenants et serviront de documents supports pour les cours. Par ailleurs, une enquête est menée auprès des enseignants et des étudiants afin de cerner davantage les difficultés ressenties par les uns et les autres et de croiser les informations recueillies.

#### **Déterminer les compétences requises en fonction des situations**

Il s'agit d'analyser toutes les situations d'enseignement-apprentissage et de regrouper celles qui requièrent les mêmes compétences. Par exemple : prendre des notes dans un cours magistral, prendre des notes à partir d'un document écrit, rédiger un compte-rendu, consulter un dictionnaire, commenter/interpréter un tableau ou un graphique.

Ainsi l'analyse des besoins permet de déterminer les compétences à acquérir et d'explicitier les objectifs afin que ceux-ci puissent déterminer à leur tour les critères de l'évaluation. Intervient ensuite la phase d'ingénierie pédagogique : il s'agit de concevoir et d'élaborer les documents sur lesquels s'appuie la formation.

### **L'ingénierie pédagogique**

*Définir les objectifs de la formation* : il importe de définir les objectifs et les étapes à suivre afin que les étudiants soient fixés sur l'orientation du cours et s'approprient ces objectifs dès le début de la formation.

La première étape consiste à reformuler les besoins en objectifs pédagogiques. On distingue : les objectifs pédagogiques généraux (niveau des plans de formation, des projets pédagogiques, des modules) ; les objectifs pédagogiques intermédiaires (niveau des séquences) ; les objectifs spécifiques ou opérationnels (niveau des activités).

*L'élaboration d'activités* : il s'agit de prévoir des exercices pour chaque objectif opérationnel, de choisir les supports adéquats et correspondant aux spécialités. Parallèlement à l'élaboration des activités, il faut rédiger le Guide Séquence c'est-à-dire le tableau de bord mis à la disposition de l'enseignant et de l'étudiant.

### **CHOIX ET CONTENU DES MODULES À ENSEIGNER**

Étant donné l'urgence de la situation et le volume horaire hebdomadaire que l'on peut consacrer, on mise en première année sur les compétences situationnelles jugées prioritaires en regard de la répartition horaire des enseignements de spécialité (tableau 1).

### **Comprendre un cours magistral**

Les étudiants rencontrent des difficultés dès le premier contact avec les cours de spécialité et celui-ci se fait essentiellement à travers les cours magistraux. Ainsi avec un volume hebdomadaire de 9 heures de cours magistraux (analyse, algèbre, structure de la matière, mécanique/électricité), la compréhension de ces cours est une priorité.

Par ailleurs, les mots et formulations les plus étrangers pour l'étudiant ne sont pas nécessairement les plus techniques, car la terminologie est internationale. C'est donc toute la phraséologie et les méthodes de raisonnement qui sous-tendent les disciplines dites scientifiques et techniques qui sont à privilégier (la définition dans un cours magistral, la démonstration avec les différents types de raisonnements, le commentaire, l'interprétation et l'extrapolation à partir d'un visuel, etc.).

### **Exploiter les visuels**

Les représentations graphiques sont très fréquentes dans les disciplines scientifiques. Reprises iconographiques du texte, compléments ou reformulations de ce dernier, les représentations graphiques permettent de

visualiser des données et des phénomènes. La communication spécialisée fait appel à toute une panoplie de représentations graphiques.

On distingue principalement deux types de visuels : la représentation ou image d'un objet (photo, schéma, croquis, etc.) ; la représentation graphique d'un phénomène ou d'une fonction (tableau, courbe, diagramme, graphe, etc.)

Les enseignants des différentes spécialités ne trouvent pas le temps d'examiner dans le détail les différences entre ces représentations. Apprendre à distinguer et à décrire certains visuels, c'est-à-dire ceux qui représentent des objets (photographie, dessin, croquis, etc.) et à commenter, interpréter ceux qui sont des abstractions (courbe, diagramme, tableau, graphe), constitue la visée principale de cette séquence.

### **Adopter une stratégie efficace de lecture**

N'ayant pas été habitués à la lecture de documents de leur spécialité en français, les étudiants se sentent souvent démunis devant un photocopie de mécanique ou d'électricité. C'est pourquoi la mise en place d'un module de lecture s'avère nécessaire. Celui-ci vise à les habituer à entrer dans un document par ses aspects visuels : le titre et les sous-titres, les marges, les retraits de paragraphes, les notes ; par le biais de l'introduction/conclusion, par les phrases amorces. Une fois ces étapes identifiées, les étudiants sont plus à même d'adapter leur parcours de lecture en fonction de leurs objectifs (lire en diagonale, rechercher des informations globales, ou une information précise).

### **Comment adopter une stratégie efficace pour rédiger les réponses lors des TD, des examens et des TP ?**

Quand un étudiant a appris à répondre par écrit en arabe à un examen ou encore à faire des comptes-rendus d'expérience lors des TP, il ne lui est pas aisé de passer au français pour les mêmes activités. Les principales consignes (*démontrer, comparer, vérifier, déduire...*) peuvent ne pas être bien comprises. Il est évident que chaque verbe exige une manière de répondre particulière. Et si certains verbes (*écrire, calculer, indiquer*) font appel à la mémoire, aux connaissances ou aux savoir-faire, d'autres (*comparer, déduire*) concernent plutôt l'analyse.

Pour les énoncés plus longs comme les comptes-rendus d'expérience, nous nous sommes appuyés sur les pratiques des enseignants des différentes spécialités. Après avoir observé le protocole et les caractéristiques d'un compte-rendu, les étudiants sont invités à rédiger un compte-rendu qui sera d'abord corrigé par l'enseignant de la spécialité puis remis à l'enseignant de français qui prend en charge la suite du travail : corrections et réécritures.

Ainsi, on peut affirmer que à publics et langues spécialisés doit correspondre un enseignement de français également orienté et spécialisé. Il est évident que le module *Comprendre un cours magistral* ne sera pas présenté de la même façon en Sciences médicales, en Mécanique ou encore

en Électricité. Dans chacun de ces cas, il sera rapporté à des sélections de cours enregistrés, transcrits, analysés, didactisés, recueillis dans la filière concernée et actualisés en fonction de l'évolution de cet enseignement. Cela suppose des liens réguliers entre enseignants des spécialités et enseignants de français mais cette coordination n'est vraiment possible que lorsque l'élaboration des cours de français sur objectifs universitaires est soutenue par une implication de l'institution qui seule permet la mise en place des éléments nécessaires à la coordination et au bon déroulement des cours.

### Mise en application de la méthode

L'étudiant reçoit de prime abord un fascicule qui comprend une seule séquence. La séquence se compose d'un *Guide Séquence*, de *Documents Supports*, de *Fiches Activités* et de *Fiches Outils*<sup>9</sup>. D'emblée, l'étudiant est amené à suivre le *Guide Séquence* pour savoir quel est l'objectif visé, comment atteindre cet objectif, c'est-à-dire à travers quelles activités, quand et comment ?

Il est appelé à observer des *Documents Supports* (audio, vidéo ou écrits) et à suivre les étapes présentées dans le *Guide Séquence* (un véritable tableau de bord).

Les exercices proposés dans les *Fiches Activités* concernent essentiellement le repérage et le réinvestissement. Quant aux points linguistiques retenus, ils sont en relation directe avec la situation de communication. Il attend des échanges avec l'animateur (l'enseignant) mais aussi avec le groupe. À chaque séance, des échanges se font en binôme ou en groupe dans lesquels on laisse les étudiants interagir dans la (les) langue(s) de leur choix. Ceci contribue à désinhiber les étudiants sachant que, de la même manière, on les laisse s'exprimer sans les interrompre lorsqu'ils prennent la parole devant le groupe. Nous considérons que, si certains groupes sont hétérogènes, cela peut être bénéfique pour les étudiants qui peuvent tirer parti des échanges entre pairs.

On demande aux étudiants de réagir à partir de contenus qui leur sont familiers ou qui constituent leur horizon de travail universitaire : des photocopiés de cours, des extraits de cours magistraux, des documents scientifiques informatifs.

Il s'agit là d'un ensemble de comportements pédagogiques et didactiques innovants dans le contexte algérien où, pour des raisons politiques, idéologiques et culturelles, le modèle transmissif est encore prégnant.

La pédagogie préconisée relève d'une démarche FOS tenant compte de la situation de l'étudiant au sein de l'université avec toutes les tâches à accomplir, de son expérience, et de l'état de ses connaissances disciplinaires et linguistiques.

Toutefois, la massification de l'enseignement d'une part, le respect des cultures éducatives d'autre part devraient infléchir la recherche didactique vers une amélioration des évaluations tant diagnostiques que formatives, et vers une recherche de synthèse de ces approches méthodo-

**9. Document Support :** document écrit qui permettra aux étudiants d'observer des points linguistiques et discursifs caractéristiques de ce type de documents.

*Fiche Activité :* série d'exercices obéissant à une logique d'apprentissage.

*Fiche Outil :* fiche présentant règles ou explications de fonctionnements linguistiques et discursifs. Comment s'organise un commentaire ? une interprétation ? une extrapolation ?

logiques qui, même si elles se doivent de répondre à des demandes spécifiques formulées par établissement et par spécialité, ne peuvent ignorer aujourd'hui qu'elles répondent aussi à une demande commune qui est celle du français sur objectifs universitaires.

## Bibliographie

- AOUADI, S. (2009), « Le français langue d'enseignement et de recherche dans le supérieur en Algérie : état des lieux, enjeux et perspectives », colloque international *Le Français dans l'enseignement universitaire et la Recherche scientifique*, Genève, 17-18 mars 2009.
- AMMOUDEN, M., CORTIER, C. (2009), « L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité », 1<sup>er</sup> Colloque international de Didactique comparée, ARCD, Université de Genève, 15-16 janvier 2009 (<http://www.unige.ch/fapse/arcd/accueil.htm>)
- CORTIER, C., DI MEGLIO, A. (2004), « Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues », in *Repères* 29, INRP, pp. 185-206.
- CORTIER, C. (2005), « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », in Puren, C. (éd.), *ÉLA. Revue de didactologie des langues-cultures* 140, pp. 475-489.
- CORTIER, C., BOUCHARD, R. (2006), « Cultures scolaires et enseignement-apprentissage du FLS en milieu français pour élèves allophones : le cas des mathématiques », in Lucchini, S, Maravelakis A., *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, EME, IRIS, pp. 113-130.
- CORTIER C. (2007), « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française » in *Diversité*, Décembre 2007, pp. 145-155.
- MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. (2004), *Le français sur objectif spécifique*, Paris, Hachette.

# L'enseignement supérieur aux États-Unis et le processus de Bologne

PATRICIA W. CUMMINS

VIRGINIA COMMONWEALTH UNIVERSITY, ÉTATS-UNIS

L'enseignement supérieur aux États-Unis ressemble de plus en plus à l'enseignement supérieur en Europe comme résultat du processus de Bologne, qui créa un Espace européen d'enseignement supérieur (EEES). Avec cette réforme, les ministères de l'Éducation en Europe ont proposé des diplômes qui ressemblent aux diplômes américains, et ils ont encouragé un meilleur système de financement qui imite à certains égards le système américain. Dans la reconnaissance des diplômes à travers l'EEES, le Réseau européen des Centres nationaux d'information sur la reconnaissance et la mobilité universitaires (connus sous les sigles ENIC et NARIC) est allé au-delà des garanties de qualité qu'on trouve dans le système d'accréditation aux États-Unis. Pour faciliter la mobilité, il a incorporé une politique linguistique qui n'existe pas aux États-Unis. (Voir le site <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>).

Cet article présente les diplômes américains et le financement de l'enseignement supérieur aux États-Unis. Il explique le système d'accréditation des universités et envisage des partenariats futurs entre les universités américaines et européennes pour les diplômes, les certificats, les recherches, et d'autres projets. Les associations d'universités en Europe, au Canada, et aux États-Unis se sont intéressées à la question de partenariats dans le rapport Kinser et Green, 2009, mais sans penser encore à la préparation linguistique et culturelle nécessaire pour la mobilité des étudiants et des chercheurs (Kinser, K. & Green, M., 2009).

## **L**es diplômes américains correspondant aux diplômes européens

Les trois diplômes les plus importants aux États-Unis (*bachelor's degree, master's degree, doctorate / doctoral degree*) ressemblent aux nouveaux diplômes européens qui utilisent les mêmes désignations. Le bachelor traditionnel est ou un Bachelor of Arts (B.A.) pour les arts et les lettres, ou un Bachelor of Science (B.S.) pour les sciences. Il existe aussi le bachelor professionnel, dont font partie le Bachelor of Fine Arts (BFA), le Bachelor of Music (BM), le Bachelor of Education (B.Ed.), ou le Bachelor of Business Administration (BBA) ; ces diplômes offrent moins de cours dans les « arts libéraux » (lettres, sciences sociales, sciences) et plus de cours professionnels. Pour le master et le doctorat, il existe aussi des diplômes traditionnels – Master of Arts (M.A.), Master of Science (M.S.), et Doctor of Philosophy (Ph.D.), ainsi que des diplômes professionnels dont le Master of Business Administration (MBA) et le Doctor of Medicine (MD).

En 2009, les 46 pays de l'EEES avaient tous converti leurs anciens diplômes nationaux en trois diplômes européens exigeant le même nombre d'années d'études dans tout l'EEES. La réforme LMD en France, qui désigne *licence, master, et doctorat*, fait partie de cette réforme : il s'agit de diplômes bac+3 (*licence* pour les universités, *bachelor* pour les grandes écoles), bac+5 (*master* ou *mastère* suivant l'université ou l'école), et bac+8 (*doctorat*.) Pourtant, en dépit de toutes ces ressemblances entre les diplômes des États-Unis et de l'Europe, il reste encore des différences.

La différence la plus importante est le nombre d'années pour obtenir un bachelor.

Un bachelor américain comporte 4 ans d'études ou son équivalent (normalement 120 crédits semestriels ou 180 crédits trimestriels). Et il faut un bachelor pour être admis à un master américain. Or le bachelor de Bologne ne comprend que trois ans. Que faire pour les Européens qui veulent être admis à un master américain ? Voulant recruter des étudiants internationaux dans leurs programmes supérieurs, les universités américaines reconnaissent de plus en plus le bachelor de Bologne, et comptent ainsi l'année terminale au lycée, avant le baccalauréat, comme l'équivalent de la première année de l'université américaine. Pourtant si l'on veut reconnaître une licence ou bachelor en France comme l'équivalent d'un bachelor américain (diplôme d'une école secondaire+4 ans) pour l'admission aux programmes supérieurs, au niveau du premier cycle, on admet l'étudiant avec un baccalauréat français au bachelor américain au même titre qu'un Américain avec un diplôme secondaire aux États-Unis. Les campus montrent plus de flexibilité qu'avant le processus de Bologne. Donc, bien que les États-Unis

ne fassent pas partie du Conseil de l'Europe ni du processus de Bologne, ils commencent à réformer l'admission à leurs programmes supérieurs quand certaines universités reconnaissent déjà le bachelor de Bologne comme l'équivalent d'un bachelor américain.

Une autre différence entre les diplômes de Bologne et les diplômes américains réside dans le calcul des crédits. En général un semestre dans l'European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) comporte 30 heures de crédit, mais il correspond à un semestre américain de 15 heures de crédit. Un master américain comporte de 30 à 36 heures de crédit sur deux à quatre semestres, ou de 45 à 54 heures sur six trimestres. L'Union européenne, dans ses programmes Erasmus Mundus, fait connaître l'ECTS aux campus américains qui participent à leurs programmes et où deux crédits européens correspondent à un crédit semestriel américain. Le nombre d'années exigé pour le master aux États-Unis varie suivant le campus et le programme, mais la plupart des programmes durent deux ans, c'est-à-dire quatre semestres ou six trimestres, avec du temps consacré à des postes d'assistant, aidant les étudiants de premier cycle dans la salle de classe ou au laboratoire. Il n'est donc pas difficile d'inclure un semestre européen dans un diplôme américain et vice versa, mais aux États-Unis le nombre d'années ne définit pas le diplôme.

Au niveau du doctorat, dans certains programmes traditionnels et professionnels, il n'est pas nécessaire de passer par le master, et le nombre d'années après le bachelor varie de deux à quatre ans suivant le programme. Pour la médecine, il faut quatre ans après le bachelor, pour la pharmacie deux ans, et pour les programmes traditionnels en lettres et en sciences, il faut un minimum de deux ans d'études à plein temps plus une thèse. Après le master traditionnel, il y a un minimum d'un an d'études pour le doctorat traditionnel avant la thèse de doctorat.

Une troisième différence entre la France et les États-Unis est la possibilité de changer de spécialité en restant sur le même campus. Il n'y a pas de système de grandes écoles aux États-Unis, bien qu'il existe un tout petit nombre d'écoles spécialisées (par exemple, en beaux-arts, droit, médecine, ingénierie), mais la plupart des écoles les plus prestigieuses sont des facultés à l'intérieur d'une université. Harvard, par exemple, a une Faculté de Droit, une Faculté de Business, une Faculté de Médecine, une Faculté d'Éducation, et d'autres facultés. Au niveau « sous-gradué » (premier cycle), les étudiants peuvent changer complètement de spécialité – ils peuvent changer de philosophie en biologie, de musique en mathématiques, de sciences politiques en histoire de l'art. Et s'ils le veulent, ils peuvent obtenir deux diplômes à la fois, par exemple un diplôme d'espagnol et un diplôme de marketing. Pour préparer un doctorat professionnel en médecine, on peut avoir une spécialité de son choix au premier cycle, à condition d'avoir un bon score à l'examen national pour les candidats aux écoles de médecine (MCAT).

Une quatrième différence est le rôle des stages et l'intégration des semestres à l'étranger dans les programmes. Les Américains ne font que commencer à développer des diplômes internationaux qui exigent un stage ou un semestre à l'étranger.

## **L**es diplômes nationaux en France correspondant à des diplômes aux États-Unis

Comme en France, on trouve aux États-Unis des diplômes et des certificats qui exigent un an ou deux ans. C'est dans les *community colleges* qu'on trouve la plupart de ces programmes, et ils sont généralement moins sélectifs que d'autres programmes post-secondaires. Pour les programmes de moins de deux ans, il s'agit normalement d'un certificat. Le diplôme bac+2 s'appelle *associate's degree*, et il existe la version traditionnelle (qui remplace les deux premières années du bachelors) et la version professionnelle (utile pour trouver un métier, mais comportant des cours qui ne peuvent pas compter plus tard pour le bachelors). Dans sa version professionnelle, ce diplôme de deux ans serait l'équivalent d'un Brevet de technicien supérieur (BTS) ou d'un autre diplôme technique. La version traditionnelle permet de transférer des crédits dans un système dit 2+2 (4 ans) pour obtenir un bachelors. Il existe aussi la possibilité de suivre des cours de formation continue sans chercher un diplôme, dans les universités et dans les *community colleges*.

## **L**e financement des universités américaines

Le financement des universités américaines comporte plusieurs éléments, et il varie suivant le statut de l'établissement. Ces éléments comprennent les frais de scolarité, des aides publiques (fournies par le gouvernement fédéral, les États, ou les collectivités locales), des dons faits par des personnes physiques et morales, des subventions privées et publiques, des contrats, et des partenariats privés ou publics.

À de rares exceptions, dont les académies militaires, les universités exigent toutes des frais de scolarité. Les universités privées coûtent plus cher que les universités dites publiques qui, elles, reçoivent une aide spéciale du Trésor d'un État pour garantir un certain niveau d'accès aux citoyens de l'État en question (par exemple, l'université de Virginie devra garantir qu'à peu près les deux tiers de ses étudiants viendront de Virginie).

Pour les universités privées les plus chères il faut plus de 50 000 \$ par an (frais de scolarité+hébergement+restauration). Pour l'université d'État typique un étudiant résidant dans cet État paie environ 6 500 \$ pour les frais de scolarité + 9 000 \$ pour l'hébergement et la restauration (les résidents d'un autre État paient beaucoup plus). Un système de bourses et de prêts permet aux universités de réduire les couts pour ceux qui n'ont pas les moyens de tout payer ou pour ceux que l'université veut recruter (par exemple, athlètes, membres de l'orchestre, et ceux qui ont les meilleures notes ou les meilleurs scores aux examens nationaux).

Ces examens indépendants évaluent les aptitudes et les connaissances de ceux qui posent leur candidature aux universités. Ils aident les universités à faire une sélection, et fonctionnent un peu comme les mentions qu'on reçoit au baccalauréat en France.

La plupart des universités privées reçoivent des aides publiques sous forme de subventions, de bourses pour leurs étudiants et de soutien à certains programmes. Les universités d'État augmentent les frais de scolarité pour compléter les fonds que les États ne fournissent pas, ou dans le cas d'une crise économique comme celle de 2009, pour compléter les frais que l'État ne couvre plus. Le pourcentage du financement de l'État pour une université d'État en 2009 n'était qu'une fraction de ce qu'elle était il y a 10 ans, quand l'État en moyenne fournissait deux tiers des couts contre un tiers payé par les frais de scolarité. En 2009 c'était l'inverse car l'État paie approximativement un tiers des frais tandis que les frais de scolarité couvrent les deux tiers.

Le deuxième élément de financement des universités consiste en des aides de l'État où l'université est située. Dans le cas des *community colleges*, qui offrent des diplômes de deux ans ou moins, il y a souvent une aide de la collectivité locale (comté ou ville) où l'établissement se trouve, aussi bien qu'une aide de l'État. Le gouvernement fédéral offre toutes sortes de subventions pour les universités publiques et privées, à condition qu'elles respectent certains critères garantissant l'égalité des sexes et défendant la discrimination contre les classes protégées par la loi fédérale. Les pouvoirs publics offrent des programmes destinés à certains groupes (par exemple les anciens combattants, les pauvres, les chômeurs, etc.), et les subventions fédérales financent certaines recherches, certains services, ou l'enseignement de certains programmes, selon l'appel d'offres de l'agence fédérale. Plusieurs États offrent de petites bourses ou subventions aux étudiants continuant leurs études dans des universités privées de l'État où ils résident.

Les subventions et les contrats privés et publics, ainsi que les partenariats avec les entreprises et les agences des pouvoirs publics, constituent aussi un élément très important dans le financement des universités. Il s'agit de la recherche scientifique, des études de marché, de la commercialisation des brevets, et de l'enseignement spécifique désigné dans les appels d'offres des contrats. Ces arrangements peuvent se faire sur les plans local, national, et international. Ces ressources ne se limitent

pas au financement direct des projets mais incluent aussi des frais administratifs qui dans certains secteurs peuvent dépasser 40 % des coûts de base (par exemple, un contrat de 100 000 \$ en frais directs aura 40 000 \$ en frais indirects si on a négocié 40 % de frais administratifs).

Les frais indirects financent les bureaux spéciaux qui aident les chercheurs à préparer des demandes de subvention et des offres pour les contrats. Ils financent aussi un pourcentage des charges, et même la construction des locaux. Pour les universités publiques, un pourcentage peut revenir dans les coffres du Trésor de l'État.

Les dons aux universités sont favorisés par le code fiscal. Il existe sur le campus un service dont le personnel est chargé de solliciter les anciens étudiants, de susciter les dons des entreprises, et de chercher des subventions des fondations privées. Ces spécialistes organisent des campagnes pour améliorer la qualité de l'université dans lesquelles ils visent non seulement des projets spécifiques (construction de nouveaux bâtiments, création de chaires, etc.) mais aussi des fonds généraux pour financer des activités désignées par l'administration de l'université plutôt que par le donateur.

Pour la plupart, les universités se considèrent comme des établissements à but non lucratif, et c'est pour cela que les dons aux universités conduisent à une déduction fiscale. Pourtant il existe aussi des universités à but lucratif, notamment les universités qui offrent la plupart de leurs cours à distance. Normalement les aides qu'elles reçoivent de l'État ont des objectifs spécifiques et les dons sont moins l'objet d'avantages fiscaux. En plus de ces différences structurelles entre le système universitaire américain et le système français, qui expliquent en partie les difficultés éventuelles rencontrées par les étudiants américains, il est vrai que les Américains sont souvent monolingues et étudient à l'étranger moins souvent que les Européens. Le fait que d'autres pays considèrent l'anglais comme une langue internationale est souvent perçu comme « une excuse pour rester chez soi ». Au cours de cette décennie, les subventions aux étudiants et aux professeurs ont commencé à prendre en compte l'idée que la sécurité nationale, la prospérité économique, et la cohésion sociale justifient l'apprentissage des langues et les expériences internationales.

## **L**es défis de l'avenir, les classements, et les partenariats internationaux en 2010

Les défis des universités américaines et européennes sont comparables. On cherche des partenaires (entreprises, fondations privées, autres universités participant à des consortia ou formant partie d'un

même réseau d'universités d'État pour atteindre ses objectifs. (Kinser et Green, 2009).

Les États-Unis veulent maintenir leur place dans les classements internationaux des universités et des programmes, mais pour ce faire, il faudra des partenariats internationaux. Le classement 2009 des programmes MBA servira d'exemple. On y considère les langues étrangères et les études à l'étranger comme des signes de qualité et en 2009 pour la première fois un programme européen (britannique) est arrivé numéro 1 dans le monde dans les classements du MBA dans le *Financial Times* (supplément spécial du 26 janvier 2009), à égalité avec un programme américain. La reconnaissance des diplômes est un élément essentiel des partenariats entre les universités qui veulent inclure un semestre ECTS dans leurs programmes. En Europe chaque pays a un centre ENIC-NARIC pour faciliter l'équivalence des diplômes et la mobilité des étudiants. Aux États-Unis, on trouve un système régional d'accréditation où toute université accréditée par un des organismes régionaux américains verra ses diplômes reconnus sur le plan national<sup>1</sup>.

Il est nécessaire d'avoir les compétences fonctionnelles nécessaires dans la langue du pays où l'on étudie si un étudiant veut participer à un programme exigeant des études à l'étranger. Les chercheurs et les associations de professeurs de langue aux États-Unis évaluent la relation entre les standards américains et les standards du Cadre européen commun de référence pour les langues, et cela devrait rendre plus facile la mobilité des étudiants entre l'Europe, le Canada, et les États-Unis<sup>2</sup>.

Kinser et Green résument le dialogue transatlantique sur les partenariats entre les associations d'universités américaines, canadiennes, et européennes, mais sans considérer les défis linguistiques et culturels. En Europe, le Conseil de l'Europe complète les politiques linguistiques et culturelles de l'Union européenne et des différents pays européens, et la mobilité des étudiants est un objectif partagé par tous les ministères de l'Éducation. Tôt ou tard les universités américaines devront suivre l'exemple des universités européennes et insister sur la mobilité des étudiants et des chercheurs. Le rôle des langues étrangères et de la communication interculturelle devra y trouver sa place. Ce sera la seule façon pour les États-Unis de maintenir leur place dans le classement des universités et des programmes.

1. Le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) offre un site pour expliquer le système NARIC et ENIC sur <http://www.ciep.fr/enic-naricfr/>. Aux États-Unis le Council for Higher Education Accreditation (CHEA) explique le fonctionnement régional et national de ce système dans la section « Regional Accrediting Organizations » au <http://www.chea.org>.

2. Le National Standards Collaborative regroupe les associations de professeurs de langue aux États-Unis, et il a créé des standards pour chaque langue avec référence à l'échelle américaine des niveaux de compétence fonctionnels établis par l'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Cette échelle est utilisée par les écoles dans plusieurs États et correspond à une échelle utilisée par les agences du gouvernement américain. Voir la publication *Standards for Foreign Language Learning : Preparing for the 21<sup>st</sup> Century* 3<sup>rd</sup> ed. (2006), Allen Press.) Le Conseil de l'Europe expose le cadre européen sur le site [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp).

## Bibliographie

- Financial Times* (2009), supplément spécial du 26 janvier 2009.
- KINSEY, K., GREEN, M. (2009), *The Power of Partnerships. A Transatlantic Dialogue*, Washington, DC, American Council on Education. Voir la version électronique [http://www.acenet.edu/Content/NavigationMenu/ProgramsServices/cii/pubs/ace/TAD2008\\_PowerofPartnerships.pdf](http://www.acenet.edu/Content/NavigationMenu/ProgramsServices/cii/pubs/ace/TAD2008_PowerofPartnerships.pdf).



# *Des dispositifs de préparation aux études en français*

HELOISA B. DE ALBUQUERQUE COSTA  
SACHIKO TANAKA, RYOJI MOGI  
EMMANUELLE CARETTE  
CHANTAL PARPETTE

# F

## ormation aux savoir-faire académiques français dans une université brésilienne

HELOISA B. DE ALBUQUERQUE COSTA

UNIVERSITÉ DE SÃO PAULO, BRÉSIL

En 1996, dans le cadre du Département de Lettres-français de l'Université Pontificale Catholique de São Paulo (PUC), une équipe de trois professeurs<sup>1</sup> a élaboré un projet de recherche intitulé *Formation Linguistique pour faire des études en France* qui avait pour but de réfléchir à une formation en français sur objectif spécifique pour des étudiants de différents domaines, futurs boursiers des agences financières brésiliennes, partant en France ou dans des pays francophones pour faire des études doctorales ou post-doctorales.

Ce projet a obtenu l'appui financier de la Commission de Recherche de l'université. Ceci a rendu possible la réalisation de toutes les étapes de la recherche ainsi que la conception, l'implantation, l'accompagnement et l'évaluation des premiers semestres du cours *Apprenez le français pour étudier en France*, aboutissement concret de tout ce travail.

Les réflexions présentes dans cet article sont le fruit de plus de dix ans d'études et d'actions pédagogiques dans cette filière de formation spécifique en français de futurs boursiers brésiliens, et ont pour but de décrire l'origine et les étapes du projet de recherche, ainsi que la présentation du cours *Apprenez le français pour étudier en France*, en mettant en relief les objectifs, les contenus, la structure, le fonctionnement et les particularités du dispositif de formation. Pour finir, nous signalerons les nouvelles actions à mener en vue de la formation de professeurs pour travailler sur l'enseignement/apprentissage des savoir-faire académiques en français.

---

1. Au début l'équipe était formée par A.F.S. Geraldini, A.C. Thomé-Williams et moi-même assurant la coordination et les cours depuis son implantation jusqu'en juin 2008.

Actuellement la coordination est sous la responsabilité du professeur V.L. Marinelli et les cours sont assurés par M.E. Maiello-Modena.

## O rigine du projet

L'Université Pontificale Catholique de São Paulo regroupe plus de trente licences (*Graduation* au Brésil) dans différents domaines (médecine, sciences sociales, droit, relations internationales, histoire, géographie, lettres, etc.) et plusieurs programmes de post-graduation (niveau master et doctorat).

En ce qui concerne l'enseignement du français, il est présent comme discipline (un semestre de 30 heures) dans quelques licences comme le journalisme et la publicité, et comme cours complémentaire de langue étrangère proposé à tous les étudiants inscrits dans une licence. Il y a aussi le secteur d'Extension Universitaire<sup>2</sup> qui propose en français les *Cours de Français Instrumental* (compréhension de textes en langue française) aux étudiants de différentes disciplines qui se préparent aux examens d'entrée aux études de post-graduation, les cours *Fale Francês* (enseignement de français général<sup>3</sup>), et enfin le cours *Apprenez le français pour étudier en France* dont nous allons parler en détail dans cet article.

Le projet de recherche *Formation Linguistique pour faire des études en France* a été élaboré dans ce contexte et a pris en compte un certain nombre de données qui peuvent être résumées de la façon suivante :

- l'intérêt potentiel pour une formation en français, attestée par un rapport du responsable de la Section de Relations Internationales de l'Université (ARII), qui mettait l'accent sur le développement de compétences orales et écrites en milieu académique ;
- les informations des agences financières brésiliennes de l'époque (années 1997-1998) montrant que la France était le pays où il y avait le plus grand nombre d'étudiants brésiliens, d'où l'hypothèse que l'on pourrait avoir des groupes intéressés à suivre une formation linguistique préalable au départ pour le pays étranger<sup>4</sup> ;
- les informations du Service de Coopération d'Action Culturelle (SCAC) du Consulat Général de France à São Paulo indiquant que les boursiers brésiliens arrivés en France montraient des lacunes en français, ce qui les obligeait à trouver des solutions rapides et à court terme pour minimiser les difficultés d'adaptation dans la société française sur le plan de la vie quotidienne et de la vie académique. Les données présentées dans des réunions et quelques entretiens avec des boursiers revenus de France faits par les professeurs du projet indiquaient que les cours les plus recherchés – institutions religieuses, Alliance Française, et amis résidant en France depuis un certain temps – ne répondaient pas aux besoins académiques de la vie universitaire ;
- le délai très court entre la réponse positive des agences financières aux demandes de bourses à l'étranger et le départ environ six mois plus tard qui ne permettait pas aux boursiers d'apprendre le français ;

*Formation  
aux savoir-faire  
académiques français  
dans une université  
brésilienne*

**2.** La « COGEAE - Coordination Générale de Spécialisation, Perfectionnement et Extension » est le secteur qui offre des Cours d'Extension Universitaire à l'Université Pontificale Catholique de São Paulo.

**3.** Terme à entendre comme « ... le français usuel tel qu'on le trouve dans les méthodes FLE et destiné à tous les publics, c'est-à-dire les publics non spécialisés » in Cuq, J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International, 2003, p.108.

**4.** Les accords entre le Brésil et la France sont : le Programme MATH AmSud/CAPES ; le Programme STIC AmSud/CAPES ; le Programme BRAFAGRI ; le Programme du Collège Doctoral Franco Brasileiro (CDFB) et le plus renommé, qui a 30 ans cette année, le programme CAPES-COFECUB (cf. <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/1329>)

– l'intérêt du département de français de l'université à établir des accords de coopération entre l'université et les agences financières pour créer le premier centre de préparation spécifique pour ces étudiants.

À tous ces éléments, nous pouvons ajouter le fait que les lacunes linguistiques présentées par les boursiers lors de leur insertion dans les universités françaises engendraient des conséquences de natures diverses : sur le plan financier, l'obligation de rémunérer des services de révision de textes réalisés par des collègues ; sur le plan du temps, la nécessité de consacrer des heures d'études pour l'apprentissage du français, dans la majorité des cas, du français général.

Compte tenu de ce contexte, le travail de recherche a été développé en deux étapes :

– la définition de principes théoriques qui expliciteraient notre conception de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le français, en l'occurrence, dans le contexte spécifique des milieux universitaires ;

– l'élaboration et l'implantation d'un cours de FOS, initialement intitulé *Formation linguistique en français pour des études en France*, puis en définitive *Apprenez le français pour étudier en France*<sup>5</sup> dont les contenus s'organiseraient en trois axes : axe linguistique, axe culture-civilisation et axe savoir-faire académiques.

*Apprenez le français pour étudier en France* a été implanté en 1998 dans le cadre des cours d'extension universitaire de la PUC, et a connu plusieurs évolutions pour arriver à son format actuel.

## **P**remière étape du projet de recherche : *conception d'un cours sur objectif spécifique*

L'enseignement/apprentissage du français dans la licence ès-Lettres-Français et les cours de langue en extension universitaire ont suivi l'évolution des études réalisées en didactique des langues étrangères. Ainsi, lors de l'élaboration de ce projet de recherche, dans les années 1990, les réflexions et discussions ont eu lieu dans le cadre méthodologique de l'approche communicative qui conçoit la langue avant tout comme un instrument de communication. L'enseignant met en valeur la capacité à communiquer de l'apprenant, qui ne se réduit pas à une connaissance des formes et des règles linguistiques, mais comporte une disposition à s'engager dans une performance communicative, dans des situations dûment identifiées. L'apprenant s'entraîne à comprendre et produire des énoncés conformes aux différents objectifs pragmatiques des situations traitées (Germain, 1993).

Du point de vue du développement des compétences orales et écrites, et de leurs composantes linguistique, socio-linguistique, discursive et stratégique, l'analyse des besoins a été articulée autour des fonctions

5. Nous ferons toujours référence dans cet article au nom définitif du cours.

langagières, et la mise en œuvre autour de situations de communications proches du réel (Cuq, 2003 : 245-246).

Pour élaborer le programme du cours et assurer la spécificité du travail de formation aux savoir-faire académiques en français, il nous a fallu reprendre les études réalisées sur le domaine du *Français sur Objectif Spécifique*, désormais FOS, (Lehmann, 1993), pour préciser cette notion et bien délimiter le terrain de notre travail ; dresser l'inventaire des situations où les étudiants seraient censés agir ; prendre la décision de ne pas adopter une méthode FLE, ce qui a obligé les professeurs à faire une sélection d'activités présentes dans des manuels, celles qui correspondaient le mieux aux objectifs définis préalablement ; et finalement élaborer des activités spécifiques pour travailler les savoir-faire académiques en français. Ce dernier aspect a retenu beaucoup l'attention des professeurs dans la mesure où 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 français).

Le dispositif en construction s'appuyait sur le travail de développement de compétences transversales (Mangiante et Parpette, 2004 : 16) à plusieurs domaines de connaissance en milieu académique, ce qui répondait bien aux contraintes institutionnelles de notre réalité, dans la mesure où nous n'avions pas le nombre minimal d'étudiants d'un même domaine pour constituer un groupe. L'ouverture des groupes pour le cours *Apprenez le français pour étudier en France* regroupait donc plusieurs spécialités dans une classe.

En ce qui concerne la diffusion du cours *Apprenez le français pour étudier en France*, le texte d'annonce du cours était le suivant :

« *Apprenez le français pour étudier en France, un cours présentiel et à distance qui a pour but de répondre à un besoin concret des étudiants en troisième cycle et boursiers des agences d'appui à la recherche qui visent à préparer des séjours d'études en France ou dans des pays francophones. Les objectifs d'apprentissage sont définis à partir de trois axes à savoir linguistique, culturel et académique qui permettent à tous les intéressés de développer les compétences linguistiques et culturelles nécessaires à l'adaptation dans le pays choisi ainsi que les conditions pour bien poursuivre les études à l'Université dans des projets individuels de recherche. La méthodologie situe l'élève au centre de son apprentissage et les activités d'expression et compréhension orale et écrite sont préparées pour atteindre ce but tout en assurant progressivement son autonomie<sup>6</sup>.* »

L'approche réaliste (Cuq : 2003), proposée par Eurin et Henao de Legge (1992 : 51), nous a aidés à définir les étapes de notre travail que l'on peut décrire ainsi :

- connaître le profil du public intéressé au cours (spécialités universitaires, spécificités professionnelles) à travers un questionnaire-diagnostic ;
- inventorier les situations de communications – transversales à plusieurs domaines, et spécifiques aux domaines de travail et études – dans lesquelles la communication devra s'établir ;
- déterminer les besoins langagiers et les contenus à développer ;

6. Dépliant de l'Université pour diffuser le cours.

- définir les objectifs d'apprentissage ;
- constituer un matériel authentique lié aux situations de communication spécifiques du milieu académique.

## **S** *econde étape du projet de recherche :* *le public, les objectifs, la structure,* *les contenus du cours* Apprenez le français pour étudier en France

Pour la mise en place du cours, nous avons fait une enquête auprès des étudiants des programmes de post-graduation de notre université, public cible de cette formation. Les résultats obtenus ont été les suivants :

- public très hétérogène du point de vue des domaines (médecins, artistes, plasticiens, musiciens, avocats et autres) ; absence de demandes officielles de bourses d'études pour étudier en France ou dans des pays francophones ; plutôt des projets de recherche à réaliser dans l'avenir sans faire référence à la nécessité urgente d'apprendre le français ;
- peu d'études préalables en français ; en général des cours de français instrumental (examen exigé pour être admis dans des programmes de post-graduation) ;
- peu de temps à consacrer au cours de langue française ;
- peu d'argent pour un investissement intensif à court terme avant le voyage (un pourcentage assez significatif d'étudiants à l'université bénéficie déjà d'une bourse en master ou doctorat et vient de tout le Brésil, pas seulement São Paulo) ;
- peu d'informations sur la possibilité de suivre une formation aux savoir-faire académiques en français ;
- public non captif : des étudiants, futurs boursiers, qui de plein gré ou d'après les exigences des programmes de post-graduation voulaient apprendre le français sans avoir des délais définis ni de projets d'études de la langue bien précis avant le départ ;
- public potentiel intéressé, issu de tous les programmes de post-graduation.

Compte tenu des contraintes financières imposées par l'université, l'ouverture d'un groupe serait autorisée à partir de 15 étudiants minimum.

L'analyse de ces résultats nous a permis de bien comprendre quels défis nous avons devant nous. Dans l'ordre de priorité des mesures pour partir étudier en France ou dans des pays de langue française, l'apprentissage de la langue ne figurait pas en tête.

Nous pouvions constater aussi qu'il n'y avait pas une demande de l'université définie pour le genre de cours qu'on voulait offrir. Il s'agissait plutôt d'une demande potentielle, dispersée de la part du public qui

pourrait s'y intéresser mais qui devrait être sensibilisé au fait qu'il serait bon d'avoir une préparation linguistique en français avant de partir étudiant à l'étranger.

Pourtant, compte tenu du contexte décrit plus haut, la création du dispositif se justifiait. En tant qu'équipe il nous a fallu :

- faire des enquêtes (ou des questionnaires) appliquées aux étudiants (futurs boursiers) inscrits dans des cours de post-graduation visant à actualiser constamment les données sur le profil du public potentiel intéressé au cours ;
- diffuser la proposition du cours dans des cours de post-graduation pour sensibiliser le public concerné à la formation FOS (*savoir-faire académiques*) ;
- établir des contacts avec les agences financières de bourses d'études pour obtenir des données concernant les domaines de spécialité des demandes de bourses ;
- anticiper les situations transversales propres du milieu académique qui allaient figurer dans les programmes de cours ;
- établir des contacts avec les universités françaises pour avoir un diagnostic plus précis des difficultés rencontrées par les boursiers lors de leur arrivée.

Les modalités du cours (présentiel et à distance), son programme (objectifs, contenus, évaluation) et la mise en place du cours *Apprenez le français pour étudier en France* ont été ainsi conçus :

- Cours semi-intensif de préparation aux savoir-faire académiques en français. Nombre d'heures total de la formation : 300 heures sur deux ans de cours.

Modalité : présentiel et à distance.

Première année – niveau débutant – 150 heures (60 heures au premier semestre + 90 heures au deuxième – 60 heures présentiels et 30 heures à distance).

Deuxième année – niveau intermédiaire – 150 heures (60 heures au premier semestre + 90 heures au deuxième – 60 heures présentiels et 30 heures à distance).

Contenus distribués en trois axes :

- l'axe linguistique regroupant les situations de la vie quotidienne<sup>7</sup> présentes dans des cours de français général (méthodes FLE) ;
- l'axe culture et civilisation comprenant la connaissance des faits actuels de la réalité française (ou des pays de langue française) et brésilienne ;
- l'axe savoir-faire académique, regroupant les situations de la vie quotidienne dans le milieu académique.

Matériel : sélection d'activités de méthodes FLE et élaboration d'activités propres au milieu académique (en présentiel, préparer et présenter un exposé, présenter un cas médical dans un cours de médecine, écouter des conférences et prendre des notes, simuler des entretiens ; à distance, rédiger un curriculum vitae, préparer des résumés de cours, de

7. Le terme « linguistique » a été choisi pour faire référence aux objectifs linguistiques du cours. En réalité, il s'agit de l'axe vie quotidienne.

textes ou de revues spécialisées, rédiger des lettres, présenter un projet de recherche au chef de département, des exemples parmi d'autres).  
Public : professeurs-chercheurs des universités (futurs boursiers ou non) de différents domaines de spécialité et intéressés en général à développer un projet d'études en France ou dans des pays francophones. Il faut bien préciser que la proposition de ces axes rend plus visible la spécificité du cours dans la mesure où l'apprenant sait, dès le début, qu'il n'aura pas une méthode FLE à suivre (comme c'est le cas dans les écoles de langue) et que les objectifs à développer visent surtout son insertion en milieu académique.

## **L**es modules à distance du Cours Apprenez le français pour étudier en France<sup>8</sup>

Les contenus des modules à distance comprennent 60 heures (30 heures par an, toujours au deuxième semestre de cours) sur un total de 300 heures prévues pour la formation. Dans l'espace virtuel, le but des activités est « d'accélérer » l'apprentissage en compréhension et production écrites, en renforçant les savoirs acquis en présentiel, et en proposant des activités spécifiques sur l'axe savoir-faire académiques, ce qui permet de bien caractériser ce cours comme un cours de FOS et d'attirer l'attention du public sur ce genre de formation, inédite dans notre contexte.

La plateforme de cours comporte 30 heures de travail pour chaque module, et est ainsi conçue :

- une page d'accueil où l'on trouve la table de matières du cours et un espace où l'enseignant salue les apprenants et annonce l'activité et l'atelier de grammaire à faire dans la semaine ;
- un espace profil où l'enseignant et les apprenants se présentent ;
- dix activités de compréhension et production écrites relatives aux savoir-faire académiques ;
- huit ateliers d'appui grammatical au moyen d'exercices auto-correctifs ;
- un espace d'échange appelé « bavardage » – rencontre hebdomadaire en ligne entre l'enseignant et les apprenants ;
- un espace forum, réservé aux commentaires et corrections des activités ;
- un espace bibliographie/sitographie ;
- un espace support technique.

Cette organisation implique l'enseignant, un travail intensif d'accompagnement des apprenants qui à leur tour travaillent en français hors de leurs heures présentiels de cours réalisant une systématisation continue des contenus appris.

Le choix des contenus a été fait à partir du relevé des besoins des apprenants concernant les réponses aux questions : « Qu'est-ce que je

**8.** Les activités citées dans cet article font partie du module à distance de la première année et ont été préparées, discutées et mises en page au premier semestre de 2008 par la coordination du cours et le professeur.

dois savoir dire sur ma vie académique et/ou professionnelle, sur mon projet de recherche et/ou travail, sur mon parcours académique et/ou professionnel ? » « Qu'est-ce que je dois savoir sur la vie académique française ? ».

Pour le niveau 1, la page d'activités est ainsi présentée :

Activité 1 – Comprendre et rédiger un Curriculum vitae
Activité 2 – Comprendre et rédiger une lettre de motivation
Activité 3 – Préparer un entretien en milieu académique
Activité 4 – Préparer un séjour en France
Activité 5 – Rédiger une lettre en milieu académique
Activité 6 – Prendre des notes
Activité 7 – Connaître des villes universitaires
<b>Activité 8 – Décrire des activités académiques</b>
Activité 9 – Décrire des activités professionnelles
Activité 10 – Évaluation

Chaque activité est proposée de manière à expliciter l'objectif et le contexte académique où l'apprenant devra intervenir, les consignes pour réaliser l'activité et une fiche d'auto-évaluation de ce qu'il a fait. À titre d'exemple, voici ce que nous avons élaboré pour l'activité 8 :

Mise en contexte :

« En étudiant en France, on vous demandera de vous présenter en tant que chercheur et, pour cela, vous devrez savoir bien expliquer quelles sont vos activités académiques. Ainsi, l'objectif de cette activité est celui de vous permettre d'organiser et de décrire les activités académiques que vous réalisez en fonction de votre projet de recherche. »

Déroulement de l'activité : étapes à suivre<sup>9</sup>

1. Pour que l'on puisse bien comprendre les travaux que vous réalisez en tant que chercheur, il faut, d'abord, connaître votre projet de recherche. Complétez le tableau ci-dessous avec les informations générales concernant votre projet.

Projet :	Master ( ) Doctorat ( )
Titre :	
Domaine de recherche :	
Directeur de recherche :	
Université d'origine :	
Mots-clés :	
Objectifs du projet :	

1. En fonction de vos objectifs, faites une liste des activités que vous devez effectuer pour bien atteindre ces objectifs. Vous devez numéroter les activités selon l'ordre de leur importance pour votre projet.

2. En fonction des activités que vous devez réaliser, comment organisez-vous votre agenda académique ? Décrivez l'une de vos semaines de travail à l'université.

3. Maintenant, imaginez que vous avez un rendez-vous avec votre directeur de recherche et que vous devez lui décrire tout ce que vous avez produit pendant une semaine de travaux académiques. Que lui diriez-vous ? Ici, vous devez considérer, évidemment, l'agenda fait dans l'exercice précédent. N'oubliez pas que, pour raconter des activités réalisées et conclues au passé, il faut employer le passé composé !

**9.** Pour chaque étape de l'activité, une touche permet à l'apprenant d'envoyer ce qu'il a fait à l'enseignant. La correction peut se faire par exercice ou dans l'ensemble.

En ce qui concerne les ateliers de grammaire, il s'agit d'offrir aux apprenants un espace de « pratique de la langue », une réponse concrète à leur demande de « faire des exercices grammaticaux » vu que nous n'avons pas de matériel FLE adapté pour le cours et que chez nous ce genre d'exercice a des échos très positifs, dans la mesure où il rassure les apprenants.

Atelier 1 – Le présent de l'indicatif
Atelier 2 – Les possessifs
Atelier 3 – Le conditionnel présent
Atelier 4 – Les prépositions à et de
Atelier 5 – Les verbes pronominaux
Atelier 6 – Les pronoms relatifs où, qui et que
Atelier 7 – L'impératif
Atelier 8 – Le passé composé

Les dix activités sont corrigées par l'enseignant et les feed-back se font dans l'espace forum ainsi organisé :

Forum –		
Activité 1	Correction et commentaires	Date
Questions		
Informations complémentaires		

L'autre espace d'interaction de ce cours est le « bavardage », le tchat hebdomadaire, où des questions sur les activités ou même le match de football de la semaine sont évoqués. On reste on-line de deux à trois heures par semaine.

## **D**es aspects à retenir en guise de conclusion

Dans cette brève conclusion, trois aspects méritent d'être retenus : le profil du public, le contenu du cours et les nouvelles actions à prévoir. Les étudiants que nous avons eus jusqu'à présent dans le Cours *Apprenez le français pour étudier en France* n'avaient pas de délai trop restreint pour se préparer aux études en France. À titre d'exemple concret, deux médecins qui ont suivi le cours (en 2005-2006) ont posé leur candidature pour un stage en 2007 dans un hôpital de Paris pendant le quatrième semestre de cours. Ils ont eu quatre semestres de travail semi-intensif (de deux à quatre heures hebdomadaires à distance plus les quatre heures présentiels) et leur *feed-back* à leur retour confirme que les 300 heures de cours sont le minimum à faire.

Leur séjour de six mois dans un hôpital à Paris comprenait des activités professionnelles et académiques prévues dans le programme d'échange. Les situations réelles vécues par le jeune couple nous donnent des pistes pour reformuler ou introduire de nouveaux contenus dans la formation. L'arrivée à la cité universitaire au guichet de services pour régler les questions de logement, l'obtention de la carte d'étudiant, du passe navigo pour le métro, l'ouverture d'un compte à la

banque, la participation à une discussion autour d'un cas médical, la rédaction d'une ordonnance, la préparation d'un séminaire sont des exemples de situations de communication qui pourraient figurer dans des programmes de cours aux savoir-faire académiques. Certaines sont communes à tous, mais d'autres sont propres à chaque domaine. Le programme de cours ayant un tronc commun de formation répond bien aux besoins de groupes comme celui du cours *Apprenez le français pour étudier en France*. Par contre les spécificités de chaque domaine ne seront connues que lors d'une collecte de données auprès de ces professionnels pour découvrir leurs besoins. La reformulation des contenus demande de la part du professeur-concepteur des actualisations continues.

Pour conclure, il faut souligner que tout ce travail pourrait contribuer à des actions futures visant la réalisation d'un grand projet, *Formation aux savoir-faire académiques*, qui pourrait stimuler la formation de professeurs de français à distance et la création d'un Centre de recherche dans le domaine.

## **Bibliographie**

- CARRAS, C., TOLAS, J., KOHLER, P., SZILAGYI, E. (2007), *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLE International.
- LIU, J-P., GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- EURIN-BALMET, S., HENAO DE LEGGE, M. (1992), *Pratiques du français scientifique*, Paris, Hachette/Aupelf.
- HOLTZER, G. (2004), « Du français fonctionnel au FOS/Histoire des notions et des pratiques », in Berchoud, M-J., Rolland, D., *Le français dans le monde, Recherches et Applications, FOS : de la langue aux métiers*, Paris, CLE International.
- LEHMANN, D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- MANGIANTE, J-M., PARPETTE, C. (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

## **Sitographie**

<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/1329>

# **L** *a préparation en ligne des étudiants japonais aux études supérieures en France*

SACHIKO TANAKA

UNIVERSITÉ SOPHIA, TOKYO, JAPON

RYOJI MOGI

UNIVERSITÉ WASEDA, TOKYO, JAPON

## **Q** *u'est-ce que « partir étudier » pour les étudiants japonais ?*

Partir étudier en France représente pour beaucoup de nos étudiants japonais une étape majeure de leur processus d'apprentissage. Même si, pour la grande majorité des Japonais, faire un tour à l'étranger n'est plus un rêve quasi inaccessible, partir étudier et vivre vraiment la vie d'étudiant « là-bas » reste un objectif précieux qui motive leurs études. Avant même d'envisager concrètement leur départ, ils devront se représenter l'image de leur futur séjour. Ils seront alors confrontés à un certain nombre de problèmes auxquels il leur faudra trouver des solutions en se procurant les informations appropriées pour faire des choix à travers une multitude d'options possibles et en communiquant et négociant avec des interlocuteurs nouveaux dans une terminologie inconnue (inscription, allocation, contrat d'études, etc.) alors qu'ils n'ont guère été formés dans leur culture antérieure pour se comporter ainsi.

Cette période de préparation au départ, de plusieurs mois au moins, parfois s'étalant sur plusieurs années, est d'une importance décisive pour la réussite de leur projet d'études dans les pays francophones. C'est le temps de réflexion et de formation préalable dont chaque étudiant a besoin pour se sentir capable de s'envoler pour s'intégrer dans un autre système que celui dont ils ont l'habitude. Mais pour nous professeurs de français au Japon, les projets des étudiants en partance sont

des projets individuels délicats à encadrer, du fait que ce sont des parcours personnels qui ne peuvent pas se situer dans le cursus d'un enseignement collectif. Mis à part la mise en place de conditions institutionnelles telles que les systèmes d'échanges dans le cadre de conventions interuniversitaires ou la validation au Japon des unités d'enseignement acquises dans des institutions hôtes, le travail d'accompagnement est laissé aux soins des professeurs de français, sans quoi les étudiants tomberaient dans le piège consistant à choisir un produit commercial à consommer, suivant des chemins tout tracés, partant et revenant en groupe, sans forcément avoir l'occasion de véritablement mettre en œuvre leurs compétences ni savoir comment comprendre et analyser leur vécu.

Nos expériences de suivi auprès d'étudiants du Département de Langue et Études Françaises de l'Université Sophia nous ont permis de recenser globalement leurs besoins, mais aussi de constater les limites d'une intervention pédagogique de type traditionnel. C'est ainsi que, depuis 2004, nous avons mis en place des dispositifs en ligne sur la plateforme Moodle, en complément d'autres moyens, afin d'accompagner nos étudiants dans leur parcours pour réaliser leur projet : en 2004 un forum d'échange d'informations en japonais « *France Ryugaku Joho Forum (Forum d'échanges d'informations sur les études à l'étranger, Forum 2004)* » et de 2005 à 2008 un programme d'apprentissage autonome avec tutorat en ligne « *VIFE (Voyage Internaute en France pour étudiants)* ». Ces deux dispositifs font partie d'un ensemble de projets de création de ressources multimédia et de communication en ligne, projets réalisés avec le fond de recherches *Open Research Center* attribué à l'Université Sophia par le ministère japonais de l'Éducation nationale, d'avril 2002 à mars 2009.

Les ressources mises en place ont pour objectif de confronter nos étudiants avec le monde francophone réel, soit en utilisant la visioconférence pour des communications orales avec les professeurs de Besançon à l'issue d'un stage court – « *FR2003* » (Gaveau & Tanaka 2004 ; Marcelli et al. 2005 ; Tanaka, Tokiwa et Mogi 2005 ; Mogi 2005) – soit en intégrant des échanges asynchrones avec les tuteurs de Grenoble dans le cursus de notre enseignement – « *Tokyo-Grenoble* » 2006 (Mangenot et Tanaka, S. 2008), 2007 et 2008 dans le cadre du projet « *Français en (première) ligne* » – ou bien encore en les préparant à partir étudiant dans les pays francophones. Nous présentons ici la création, l'utilisation et l'évaluation des deux dispositifs « *Forum 2004* » et « *VIFE* » qui concernent spécifiquement l'accompagnement de nos étudiants pour la préparation au départ. En conclusion, nous discuterons des perspectives ouvertes pour des développements futurs.

## **N**otre arrière-plan : le suivi pédagogique et ses limites

Le Département de Langue et Études Françaises de l'Université Sophia accueille chaque année 60 nouveaux étudiants, ce qui fait pour le cursus complet un total de 250 à 280 étudiants ayant choisi le français comme sujet d'études principal. Sur cet effectif, entre 20 et 30 étudiants, après avoir fini les deux premières années et ayant acquis le niveau B1 en moyenne, partent chaque année pour un séjour de 2 semestres dans des établissements français, belges, suisses et canadiens, soit dans le cadre de conventions entre universités, soit comme étudiants libres. Notons aussi un nombre plus important qui partent pour un séjour de courte durée pendant les périodes des vacances universitaires. Pour beaucoup d'étudiants, un stage court est un essai préalable permettant de prendre la décision de partir pour une durée plus longue.

Deux professeurs jouent le rôle de « conseiller pour les études à l'étranger ». En dehors d'entretiens individuels, ils organisent chaque année une réunion d'information qui rassemble ceux qui veulent partir et ceux qui sont déjà revenus. Les premiers sont des étudiants de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années qui n'ont pas encore d'idées claires, ni sur les possibilités offertes ni sur la réalité qui les attend ; les autres viennent de reprendre leur dernière année d'études au Japon, après avoir vécu nombre d'expériences et rencontré beaucoup d'imprévus, aussi bien sur le plan universitaire et institutionnel qu'au niveau de l'organisation de la vie quotidienne. Ces derniers sont capables de revenir sur leur année à l'étranger et de la résumer. Les professeurs conseillers échangent en outre des courriels avec des étudiants en partance qui sollicitent des conseils sur des questions qui touchent aux problèmes de communication en français ou aux réalités du cadre d'accueil, face à des situations spécifiques. Exemples de ce type de demandes : « *Cela fait plusieurs semaines que j'ai envoyé mon dossier mais je n'ai pas reçu le certificat d'inscription* » ; « *Comment téléphoner au secrétariat du Centre de langues ?* » ou encore « *Comment dois-je contacter le foyer pour savoir s'il y a des chambres disponibles ?* ».

Le problème de ces interventions est qu'elles sont largement répétitives et dévoreuses de temps pour les professeurs. Ce sont des conseils et des informations d'ordre pratique, linguistiques, culturelles ou stratégiques, réutilisables par d'autres étudiants, de la même promotion ou des promotions suivantes. Les informations fournies par des étudiants qui sont revenus, soit à la réunion d'information, soit dans des échanges interpersonnels, sont naturellement utiles pour les étudiants désireux de partir, puisqu'elles reflètent les expériences de leurs camarades, qu'ils pourront revivre sur le terrain. C'est pourquoi l'utilisation d'une plateforme de communication s'est révélée utile comme lieu

d'échanges directs entre étudiants, puisque y sont conservées les traces d'échanges utilisables par d'autres.

« FORUM 2004 », ÉCHANGES D'INFORMATIONS. LA CRÉATION  
DE LA COMMUNAUTÉ VIRTUELLE ET LES COMPORTEMENTS DES ACTEURS

Nous avons choisi de faire un premier essai, d'avril à juillet 2004, sur un seul forum de discussions en japonais. Au total 131 messages ont été échangés durant la période d'utilisation active entre la professeure conseillère, 5 étudiants conseillers et 30 étudiants demandeurs d'information. Les données enregistrées sur la plateforme ont constitué notre corpus et nous ont permis d'analyser les comportements des acteurs (prise de parole, participation active ou passive, fréquence de consultation...), le déroulement des discussions et les sujets abordés.

Ceux qui ont profité du forum avant leur départ avaient toutes les chances de « changer de chapeau » dès leur arrivée en France et de devenir conseillers, comme d'ailleurs une de nos étudiantes le propose en réponse à notre questionnaire d'évaluation, et ce d'autant plus qu'ils ont du plaisir à partager immédiatement leurs expériences avec leurs camarades qui se trouvent ailleurs – dans une autre ville en France ou au Japon – alors qu'ils débudent eux-mêmes dans un espace francophone.

*Je voudrais bien que ce forum soit connu davantage par d'autres étudiants. Nous angoissons tous avant de partir et, un forum comme celui-ci est un encouragement énorme. À propos, existe-t-il encore ? Si oui, je voudrais bien y participer pour aider les autres à résoudre leurs problèmes. (étudiante utilisatrice, séjour en France août 2004 - juillet 2005. Traduit du japonais)*

### Sujets abordés

Le document 1 reprend et résume les sujets abordés dans le forum. Ils reflètent les questions que les étudiants se posent souvent dès leur entrée à l'université, avant de se décider à partir (1). Ensuite quand ils ont pris leur décision, ils veulent avoir des informations sur les procédures, le logement ou les choses à mettre dans leur valise (2). Leurs questions concernent aussi des conditions matérielles de la vie en France (3). Enfin ils voudraient savoir dans quelle mesure le fait de partir étudier sera bénéfique pour leur avenir et leur carrière professionnelle (4).

Document 1. Les sujets traités dans Forum 2004

1. Avant de décider comment partir étudier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce que je vais faire en France ? : améliorer mon français ; étudier en français dans une discipline ; améliorer mon français et étudier une discipline ; prendre des unités de valeur dans un établissement en France et les faire valoir au retour ; faire un stage professionnel avec un « visa vacances travail »</li> <li>• Quels établissements (Université, Grande École, centre de langue) peuvent nous admettre pour quelle formation ?</li> <li>• Quelles sont les différences entre « partir dans le cadre d'une convention » et « partir en étudiant libre, à ses propres frais » ?</li> </ul>
--	---

1. Avant de décider comment partir étudier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partir pour un an (9 mois) ou juste un mois en été ou au printemps ?</li> <li>• Quelles sont les possibilités des bourses ?</li> <li>• On ne comprend pas les termes utilisés dans les descriptifs des cours.</li> </ul>
2. Avant de partir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qu'il faut apporter ?</li> <li>• Qu'est-ce qu'il faut préparer avant de partir ? (visa, logement, traduction officielle, etc.)</li> <li>• Comment progresser rapidement pour être à l'aise en français ?</li> </ul>
3. Dès l'arrivée et pendant le séjour	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qu'il faut faire en premier quand on arrive ? (compte bancaire, abonnement téléphone, allocation logement, etc.)</li> <li>• Est-il possible de communiquer en anglais éventuellement ?</li> <li>• Est-ce que la vie est chère en France ?</li> <li>• Comment se faire envoyer de l'argent ?</li> <li>• Comment se connecter à Internet ?</li> <li>• Où faire la lessive ?</li> </ul>
4. Après le retour au Japon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est l'intérêt de partir étudier en France, du point de vue de notre carrière professionnelle future ?</li> <li>• Est-ce que c'est positif de faire ces expériences ?</li> <li>Est-ce que le fait d'être parti (e) étudier a un impact positif sur le plan du recrutement ?</li> <li>• Est-ce qu'il y a des problèmes rencontrés après le retour ?</li> </ul>

Dans ce forum, les intérêts exprimés étaient surtout sur ces 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> points. Les étudiants qui ont activement animé les discussions parlaient dans l'immédiat (été 2004) et ils avaient en tête des questions pratiques, sachant qu'ils seraient vite confrontés à leurs interlocuteurs français sur ces points précis, que ce soit à distance juste avant le départ ou en arrivant sur place. Par contre, ceux qui n'étaient pas tout à fait prêts à débattre ces questions – ceux qui se demandaient encore s'ils partiraient dans l'avenir – n'ont pas eu beaucoup l'occasion de voir apparaître les aspects qui les concernaient directement, ce qui explique qu'ils soient restés observateurs. Certains de ces étudiants sont revenus en effet sur le forum bien plus tard, entre fin mai et début juillet 2005. Si le forum continue à fonctionner plusieurs années, il sera alimenté au fur et à mesure par des questions en phase avec les différentes périodes de l'année, de façon cyclique, avec le départ des uns, l'arrivée au stade de prise de décision initiale des autres, le retour au Japon d'autres encore, le départ de la promotion suivante, etc. Chacun aura la chance d'y trouver ce qui l'intéresse à un moment donné de sa préparation.

### Évaluation de « Forum 2004 » et conception d'un nouveau dispositif

Ce qui s'est passé avec ce premier dispositif nous a confirmé l'intérêt d'un tel outil et nous a permis de cerner les besoins spécifiques de nos étudiants à chaque étape de leur préparation. À cet effet nous avons pensé que les situations de communication auxquelles les étudiants peuvent être confrontés, tant dans des situations d'oralité que face à

des documents scripturaux, pourraient faire l'objet de tâches ciblées. De même, l'ensemble du matériel pourrait donner accès aux étudiants à des informations présélectionnées et leur permettre ainsi d'accomplir sur la plateforme des formalités en situation simulée. C'est pourquoi à, partir de novembre 2005, nous avons lancé un nouveau projet, avec une équipe franco-japonaise de concepteurs pour la partie à vocation didactique. Agnès Marcelli, Isabelle Foltête et Sachiko Tanaka y ont travaillé en collaboration (à distance), assistées sur le plan technique par David Gaveau et Ryoji Mogi. Enfin, R. Mogi a été chargé de l'accompagnement des étudiants, en tant que conseiller-tuteur, une fois la phase de conception terminée.

**DISPOSITIF AUTONOMISANT ET MÉDIATISÉ DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS  
DÉSIREUX DE PARTIR ÉTUDIER EN FRANCE : « VIFE  
(VOYAGE INTERNAUTE EN FRANCE POUR ÉTUDIANTS) »**

**Objectifs, contenu et acteurs**

Nous avons mis à la disposition des étudiants ce nouveau dispositif « VIFE (*Voyage Internaute en France pour étudiants*) » à partir de juin 2006. Il est constitué d'une part d'un matériel didactique qui propose différents parcours d'apprentissage linguistiques et culturels et des outils de communication (forums, journaux de bord interactifs en ligne) d'autre part.

Le contenu des « tâches » retrace le parcours de préparation des étudiants japonais avant de partir étudier à l'étranger : 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.). Beaucoup de tâches proposées sont bilingues.

Document 2. Exemples de tâches et de documents (Réserver un logement)

Pour réserver un logement		
	Se loger	À partir de la présentation initiale des quatre types de résidence en France, s'orienter vers une des leçons CROUS, Foyer, Famille d'accueil ou Appartement. [Japonais et Français]
	CROUS	Activité de compréhension orale (à choix multiples) à partir d'une interview d'un étudiant résidant dans une résidence universitaire. Les caractéristiques des logements CROUS. [Japonais et Français]
	Foyer	Activité de compréhension orale (à choix multiples) à partir d'une interview d'une étudiante résidant dans un foyer. Les caractéristiques de ce type de logements. [Japonais et Français]

	Famille d'accueil	Activité de compréhension écrite à partir du récit personnalisé d'un étudiant résidant dans une famille d'accueil. Les caractéristiques de ce mode d'habitation. [Japonais et Français]
	Louer un appartement	Activité de compréhension écrite à partir du récit personnalisé d'une étudiante résidant dans un appartement. Les caractéristiques de ce mode d'habitation. [Japonais et Français]
	Lexique : se loger	Le wiki de lexiques sur le logement : les étudiants peuvent ajouter des mots au wiki. [Français]
	Fiche d'hébergement	Document de référence pour la réservation d'un logement dans une famille d'accueil. Document provenant du CLA de Besançon. [Français]
	Se loger	Forum de discussion sur le logement [Français]

La spécificité de ce dispositif est la présence du conseiller en ligne qui accompagne chaque étudiant, en discutant et en donnant des conseils en privé à l'aide des journaux de bord interactifs. Il conseille l'étudiant en l'orientant vers des tâches, ou vers des interactions dans des forums, ou pour lui fournir des informations techniques ou bien encore pour l'encourager et l'aider à planifier et à gérer son temps. L'objectif de ce dispositif est donc non seulement d'aider les étudiants japonais à se préparer à leur départ, mais aussi de les amener à prendre conscience des compétences en français nécessaires pour étudier dans les institutions de leur choix et à développer leur autonomie à travers le processus de préparation. Par ailleurs, deux types de personnes-ressources, interlocuteurs natifs et étudiants japonais aînés<sup>1</sup>, interviennent sur le dispositif pour contribuer aux communications.

Les étudiants utilisent ce dispositif en marge de leurs cours habituels en présentiel, c'est-à-dire uniquement en ligne et souvent depuis chez eux.

### L'évaluation de VIFE : deux cas en exemple

Depuis l'ouverture de VIFE en juin 2006, le nombre des participants a varié suivant les périodes jusqu'à l'arrêt du tutorat en août 2008, dû au changement de poste du conseiller. Du fait que la participation n'est pas valorisée par des unités d'enseignement, le dispositif étant organisé en dehors du curriculum d'enseignement, on a généralement constaté un faible effectif en fréquentation constante. De ce fait l'évaluation de VIFE qui porte sur les comportements des étudiants en ligne est donc qualitative. Nous avons analysé les traces de leurs consultations et de leur participation aux forums de discussion. Nous avons aussi pris en considération les commentaires de leurs journaux de bord et les entretiens oraux d'évaluation réalisés en juillet 2007 (deux mois avant leur départ). Toutes ces données nous autorisent à conclure que les étudiants, malgré leur faible nombre, une fois qu'ils ont pris l'habitude d'accéder au dispositif, arrivent à s'organiser pour profiter des ressources pédagogiques et humaines afin de réaliser leur projet de

1. Étudiants plus âgés des promotions antérieures, qui vivent en France ou qui sont revenus de France.

départ en France. Nous présentons ici deux cas d'étudiants qui ont réussi à bien se préparer à l'aide de ce dispositif.

### **Cas 1 : Étudiante A**

Au départ, l'étudiante A n'accédait à VIFE que si elle avait besoin de certaines informations spécifiques. Elle n'a pas osé contacter le conseiller ni les personnes-ressources de juin 2006 à février 2007. Entre temps, elle a passé le cap de la présélection pour pouvoir partir comme étudiante d'échange dans le cadre d'une convention interuniversitaire pour l'année universitaire française 2007-2008. À partir de mars 2007, comme elle avait reçu un message du conseiller, elle s'est mise à consulter régulièrement le dispositif. Entre mars et juillet 2007, elle a envoyé 35 messages au conseiller sur les journaux de bord interactifs et, sur ses conseils, elle a exécuté toutes les tâches proposées. Après avoir consulté la tâche « pour réserver un logement », elle s'est intéressée au foyer comme possibilité de logement et elle a posé des questions sur l'atmosphère actuelle de ce foyer et sur la manière de le réserver à une étudiante aînée vivant dans ce foyer. Elle a ensuite envoyé un courriel de réservation et a atteint son but. Avant d'envoyer ce courriel, elle s'est inquiétée de savoir si son message en français était compréhensible. Elle s'est adressée au conseiller :

*J'ai essayé d'écrire une lettre de réservation. Mais je suis embêtée comme je ne sais pas comment l'écrire. Je n'ai jamais eu à rédiger une lettre formelle en français. Pourriez-vous la relire ? Je voudrais que vous me donniez des conseils. (15/04/2007, journal de bord, l'étudiante A, traduit du japonais)*

Par la suite, elle a spontanément discuté dans le forum avec l'interlocuteur francophone sur divers sujets : « Besançon », « Erasmus », « prix de la vie pour des étudiants français », « la manière d'avoir des amis en France » et elle en était contente :

*J'apprends beaucoup en discutant avec S (interlocuteur français). C'est une bonne occasion de formuler des phrases en français et ça me permet d'apprendre des expressions françaises. Je ne savais pas, jusqu'au moment de l'échange avec lui, que l'on appelait les habitants de Besançon "Bisontins". (12/03/2007, journal de bord, l'étudiante A, traduit du japonais)*

Ainsi, elle a réussi, à travers ses échanges avec le conseiller, à évoluer pour pouvoir exploiter les ressources proposées, alors qu'au début de son utilisation elle se limitait à recueillir quelques informations de façon assez passive.

### **Cas 2 : Étudiante B**

L'étudiante B a aussi commencé à utiliser systématiquement le dispositif à partir de fin février 2007, après une période d'utilisation passive. Elle s'est servie des journaux de bord pour déterminer ce qu'elle avait à faire avant son départ :

*VIFE est très utile pour clarifier les idées.  
(28/02/2007, journal de bord de l'étudiante B, traduit du japonais)*

Suivant les conseils du conseiller, elle a commencé à poser des questions sur « le transformateur », « Grenoble », « le billet d'avion bon marché », « la carte bleue ». À propos de la prise électrique, en réponse à sa question (« *Je veux acheter le transformateur pour utiliser un ordinateur. Mais il y a deux types de la prise, C et SE. La prise varie selon les régions ? Je dois acheter tous les deux ? Montrez-moi s'il vous plaît.* »), l'interlocuteur francophone a montré des photos sur le forum pour expliquer la différence et elle a bien apprécié ces échanges :

*Quand j'apprends toute seule, je lis ou j'écoute, mais j'écris très peu. Les échanges avec S m'aident beaucoup. Pour (lui) expliquer des choses avec des mots très simples, je consulte souvent le dictionnaire pour rechercher des expressions. C'est un très bon exercice pour moi. (07/04/2007, journal de bord de l'étudiante B, traduit du japonais)*

Elle arrive ainsi à bien utiliser les ressources proposées.

*L'accès à la plateforme de VIFE est devenu mon habitude. Quand je démarre mon ordinateur, je le consulte d'abord, car la réaction du conseiller est très rapide. (07/2007, entretien avec l'étudiante B, traduit du japonais)*

## C onclusion

À l'issue de ces expériences, on constate que les informations organisées autour des thèmes et des tâches qui concrétisent les différentes étapes de préparation au départ sont d'une grande utilité pour les étudiants. Ils les apprécient d'autant plus qu'ils peuvent se les approprier, en les situant dans le contexte de leur propre projet, à travers les récits de leurs aînés, en échanges des questions-réponses, ou bien encore à l'aide des tâches en simulation. Nous avons atteint les premiers objectifs que nous nous étions fixés, à savoir créer des échanges et en laisser les traces. L'aspect interactif de ces dispositifs s'est avéré essentiel pour les étudiants qui sont arrivés à bien les exploiter. Ils ont apprécié la présence de leurs interlocuteurs – que ce soit celle du professeur animateur, ou celle du conseiller accompagnateur, ou des personnes-ressources, ou enfin celle d'autres étudiants qui s'intéressent aux mêmes problèmes qu'eux. Le problème majeur reste au niveau de la fréquentation régulière et de l'accomplissement des parcours : VIFE qui a proposé des tâches visant l'autonomie a été couteux aussi bien en termes de conception (recherche et mise en place du dispositif) qu'en ressources humaines, du fait qu'il n'a été utilisé que par un nombre limité d'étudiants. Si ce type de programme pouvait faire partie des cours proposés par l'institution hôte, en amont, avant le départ, afin de préparer le début du séjour des étudiants, avec la validation de cette préparation en unité d'enseignement, on pourrait régler ce problème, et dans ce cas, un travail de collaboration internationale serait intéressant à envisager, du fait que l'utilisation de la langue d'origine des étu-

dants est inévitable, du moins dans le début du processus. Des séances de communication en face à face ou de clavardage seraient très bien accueillies par les étudiants japonais à condition d'être préparés et encadrés. Pourquoi alors ne pas faire profiter les étudiants d'autres nationalités de cet accompagnement dont les nôtres ont bénéficié ?

En fin de compte notre expérience a montré que pour nos étudiants japonais qui sont motivés par le besoin de contacts réels, mais qui sont angoissés par la peur d'échouer dans leurs tentatives de communication, l'expérience de l'apprentissage en ligne sur des sujets authentiques et s'inscrivant dans la préparation de leur départ constitue certainement une expérience positive. Une fois ce premier cap surmonté, il ne fait aucun doute qu'ils seront à même d'assurer avec succès leur séjour.

## **Bibliographie**

- GAVEAU, D., TANAKA, S. (2004), « FR2003 : utilisation de la visioconférence dans un cours de FLE à distance », in *Les Cahiers de l'ASDIFLE* 16.
- MARCELLI, A., TOKIWA, R., GAVEAU, D. (2005), « Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales », in *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, Vol. 8.
- MANGENOT, F., TANAKA, S. (2008), « Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais », in *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 11/1. Première version parue dans les Actes du colloque Epal.
- MOGI, R. (2005), *Les processus d'apprentissage des apprenants japonais face aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans un dispositif hybride à distance*. Mémoire de Master 2 Recherche, Université Lille 3.
- TANAKA, S., FOLTETE, I. (2004), « Suivi à distance d'étudiants japonais dans un programme de productions écrites en français langue étrangère : progression », in *Actes du colloque Untele 2004 sur cédérom*, Université de technologie de Compiègne.
- TANAKA, S., TOKIWA, R., MOGI, R. (2005), « enkaku gaikokugo gakusyu niokeru gakusyu-shiensya no yakuwari – furansu-go kyoiku no jissenrei yori (Le rôle du médiateur de langues étrangères en FOAD – étude de cas de l'enseignement du français –) », in *Nihongo kyoiku ronshu*, 21.

## **Sitographie**

[http://alsic.u-strasbg.fr/v08/marcelli/alsic\\_v08\\_18-pra2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v08/marcelli/alsic_v08_18-pra2.htm)

# **A**ider des étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté

EMMANUELLE CARETTE

UNIVERSITÉ NANCY 2, CRAPEL – ATILF, FRANCE

L'intégration d'étudiants allophones dans le système universitaire peut être envisagée sous des plans très variés, l'étudiant ayant des rôles différents à jouer lorsqu'il vient en France : il est locataire, consommateur, emprunteur à la bibliothèque, ami, patient chez le médecin, « administré » du service de la scolarité, etc. Dans cet article, je me limiterai au rôle qui consiste à assister à des cours pour les comprendre. Ces cours universitaires étant conçus et formulés pour un public homoglotte, ils sont dispensés en français, langue étrangère pour les étudiants étrangers, ce qui génère des difficultés variées, vu la diversité des profils. Pour les aider, j'envisage une solution en termes d'apprentissage, non d'enseignement.

Durant ces six dernières années, j'ai fait l'expérience de la direction du département de français langue étrangère de l'université Nancy 2 (DEFLE), d'un centre de ressources en langues (CLYC), à Nancy 2 également. En outre je suis coordonnatrice d'un échange Erasmus, et comme tous mes collègues, j'ai accueilli dans mes cours de licence et de master des étudiants venant de pays très variés. Ces expériences m'ont mise en contact avec un grand nombre d'étudiants étrangers, et j'ai pu, de façon non systématique, les interroger sur leurs difficultés de compréhension de cours.

Pendant cette période également, le CRAPEL a été sollicité pour aider à améliorer la compréhension de cours en sciences du langage par des

*Aider des étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté*

étudiants de trois universités du Mozambique. À cette occasion, des cours de sciences du langage ont été enregistrés.

Depuis trois ans, je dirige avec une collègue un projet de valorisation de la recherche qui consiste à développer un système pour l'apprentissage autodirigé de l'anglais, dans le cadre d'une école de langues privée. Un site a été créé, dans le double objectif de développer la capacité d'apprendre et l'apprentissage de l'anglais. Le contrat passé avec l'acquéreur intègre la formation de tous les intervenants : personnels de vente, d'accueil, locuteurs natifs, conseillers en apprentissage, et dirigeants.

Le croisement de ces expériences m'amène aujourd'hui à considérer concrètement la façon dont il serait possible de mettre en place un dispositif d'aide à la compréhension de cours universitaires, intégrant le soutien par des conseillers en apprentissage et un site<sup>1</sup>.

Poursuivre cet objectif nécessite de se poser plusieurs questions : comprendre un « cours », c'est comprendre quoi ? Qu'est-ce que « comprendre un cours » ? Qu'est-ce qu'apprendre à comprendre en autodirection ? Comment organiser le dispositif d'apprentissage autodirigé ? Quel traitement appliquer aux cours recueillis, supports de l'apprentissage ?

## **C**omprendre un « cours », c'est comprendre quoi ?

### LE COURS, ÉVÈNEMENT COMPLEXE

La lecture de différents ouvrages ou articles comme ceux de Arditty et Vasseur (2002) ainsi que de Vion (1992) éclaire l'objet « cours » : il est difficile d'envisager la compréhension orale d'un cours sans penser à l'événement « assister à un cours » dans toute sa complexité.

Envisager un « cours », c'est envisager un événement marqué sur le plan social, auquel des personnes participent en tant que sujets psychologiques et sociaux. Ces participants poursuivent des buts qui se manifestent dans leurs actions (verbales et non-verbales). Sur le plan du langage, il se produit une co-construction de significations, du sens donné à l'événement, de relations sociales (places). L'interaction est plus ou moins formalisée, elle se réalise selon des schémas qui sont des normes dans la société éducative française, qui n'ont probablement pas un caractère « universel ».

L'événement « cours » est ancré dans une « histoire conversationnelle » (Golopentja 1988) : le cours du jour J fait suite à celui du jour I et des autres jours, et précède celui du jour K.

La façon dont un enseignant accomplit son rôle est fonction de sa « représentation des acquis et du savoir de son public, le cours intervenant à un moment déterminé du cursus universitaire » (Carras, 2006), ce qui pose un problème particulier aux étudiants étrangers : ils n'ont

1. Le dispositif présenté ici peut être considéré comme un développement possible d'un autre projet de l'équipe CRAPEL, cf. Debaisieux (2008).

pas suivi les mêmes cursus, leur formation antérieure peut être différente de celles de la majorité des étudiants qui ont suivi nos filières. Lorsque l'étudiant suit un cours à l'université, il saisit une partie de ces éléments constitutifs d'un cours, au fur et à mesure de sa participation. Il peut agir sur l'enseignant pour obtenir certaines précisions, ou des informations manquantes.

Lorsqu'il se prépare ou s'entraîne à la compréhension de cours, l'étudiant travaille hors situation, sur des enregistrements, des événements recueillis, donc inévitablement tronqués<sup>2</sup>. Il peut y avoir perte de connaissances sur l'événement – l'histoire conversationnelle est partiellement inaccessible –, et l'on cherchera à combler ces manques par toutes sortes de moyens d'accompagnement du document. S'il travaille sur des enregistrements vidéo, certains aspects non verbaux seront en partie accessibles. S'il travaille sur du son, alors les conditions de l'entraînement à la compréhension sont encore plus difficiles, et nécessiteront plus de compensations.

#### UN ÉVÉNEMENT VARIABLE

Être enseignant ne consiste pas à « maîtriser un répertoire de connaissances et de comportements ». Chaque enseignant se construit une identité professionnelle, « qui ne saurait être réduite à une identité socialement partagée avec les membres d'un groupe exerçant une occupation », mais est le produit d'un « processus, dynamique et interactif, caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi » (Gohier et al., 2001). Cette interaction explique les variations que l'on constate dans la réalisation des cours. On peut penser à certains paramètres de l'identité sociale (Riley 2001, Riley 2003) comme le sexe ou l'âge, mais aussi à certains traits de personnalité, comme ceux d'être plus ou moins sérieux ou décontracté, conservateur ou novateur (Cattell 1993)<sup>3</sup>. En outre, le même enseignant peut, selon le contexte ressenti dans lequel il agit, faire varier sa façon de parler. On sait que, sur le plan linguistique, la taille du groupe a un impact sur la prononciation, sur le lexique, sur la syntaxe. Sur le plan psychologique, on sait que l'attention portée à la forme est plus forte en contexte formel, et la disposition de la salle, la proximité avec les étudiants, jouent également. La prise en charge de l'image, la représentation de ce qu'un professeur « doit » ou « ne doit pas » dire, est également variable.

#### UN ÉVÉNEMENT CARACTÉRISABLE PAR DES RÉGULARITÉS

Au-delà des variations, on trouve des régularités. Sinclair et Brazil (1982) écrivent, sur le discours de l'enseignant, que « quelles que soient les opinions d'un praticien, quel que soit son style, et quel que soit le degré de spontanéité du moment que l'on enregistre, il y a toujours une structure au dialogue ». De la même façon, il y a une structure à l'événement « cours ». Une étude approfondie des régularités des cours

2. Pour une discussion des effets du recueil de données, cf. Carette, Carton, Duda, Mangiante, Parpette (2009).

3. Je me réfère au 16 PF (= Personality Factors), test de Cattell que j'ai utilisé dans un groupe de recherche du CRAPEL. C'est un questionnaire qui permet de mesurer 16 traits de personnalité. Il est reconnu comme fiable et est encore aujourd'hui très utilisé par les professionnels en ressources humaines, psychologues, conseillers en développement personnel, bien qu'il fête son 60<sup>e</sup> anniversaire (il a fait l'objet de révisions).

universitaires<sup>4</sup> permettrait de compléter le tableau que j'ai constitué en faisant appel à différentes approches de la communication :

Tableau 1 : Quelques critères pour la description de cours universitaires

Ethnographie de la communication, théorie de l'action	Du point de vue interactionniste, théorie communicationnelle d'Habermas	Du point de vue linguistique
cadre spatial <sup>5</sup>	construction du sens	dénomination
proxémie <sup>6</sup>	construction de la relation sociale	reprise, reformulation
Genre de cours <sup>7</sup>	construction des images identitaires	modulations, modalisation
Structure communicative <sup>8</sup>	utilisation et gestion de formes discursives	implicites et implicitions
actes de parole <sup>9</sup>		

Un objectif du dispositif d'apprentissage sera, en conséquence, d'apporter à l'étudiant le maximum d'informations pertinentes au sujet du cours enregistré faisant l'objet de son travail. Les éléments caractéristiques des cours serviront de base à la description des ressources pour l'apprentissage de la compréhension de cours.

## Q u'est-ce que comprendre un cours ?

### QUE COMPRENDRE ?

Il y a probablement autant de réponses à cette question que d'auditeurs. Une première réponse consiste à considérer les niveaux d'information à appréhender. Prenons un exemple :

bon c'est pas encore le programme d'aujourd'hui ► je vais terminer ce que j'ai commencé il y a maintenant trois semaines ► ce qui est c'est un peu comme un plat réchauffé c'est pas très bon alors on va quand même essayer de le réchauffer au micro-ondes ► pour qu'il soit supportable ► si vous voulez je vais vous donner un exemple de ce que je crois moi être + une approche un peu différente ► + quelque chose qui traite certains points ► et j'avais pris un exemple parce que je le connais bien ► c'est le « un » français en le regardant dans une perspective + sémantique ► {écrit : sémantique} parce que quand je dis {aparté} c'est mon opinion et je la partage avec un petit nombre de gens et c'est pas nécessairement tout le monde ► {fin aparté} je pense que si on peut trouver des universaux ► ou des fonctionnements universaux donc quelque chose de cognitif ► on a peut-être intérêt à regarder plus dans le domaine de la sémantique que dans le domaine de la syntaxe proprement dite ► {écrit : syntaxe}

Extrait d'un cours de Sciences du Langage, corpus personnel.

Comprendre cet extrait, est-ce en comprendre la part conceptuelle, que l'on peut résumer comme l'étude du déterminant « un » selon une approche dite sémantique ? Ou bien est-ce comprendre les négocia-

### Aider des étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté

4. À l'instar des études qui ont été faites dans le domaine de l'analyse de discours ou des interactions dans la classe de langue (cf. Bellack 1966, Sinclair et Coulthard 1975, Riley 1977, Sinclair et Brazil 1982, Allwright 1988, Allwright et Bailey 1991, Gieve et Miller 2006, Seedhouse 2004, Wright 2005).

5. Dimensions de la salle, nombre de places, disposition des étudiants, disposition de l'enseignant, matériel de projection, tableau, estrade.

6. Étude des distances entre les protagonistes d'un événement communicatif, cf. E. Hall 1971.

7. Du cours magistral où 100 % du temps de parole est celui de l'enseignant aux TD impliquant plus de participation des étudiants dans la construction des connaissances.

8. Qui inclut toujours une ouverture et une clôture spécifiques ; structuration des moments du cours.

9. Par exemple, décrire, différencier, évaluer, illustrer, étiqueter ; affirmer, questionner, nommer ; raconter, expliquer, interpréter ; représenter, imiter, paraphraser, rendre compte. Je m'inspire pour cette liste (non exhaustive) du modèle FOCUS de J. Fanselow (1977).

tions interpersonnelles relatives aux places, à la relation sociale entre les participants, marquée essentiellement par « JE vais VOUS donner un exemple » ? L'information donnée par l'enseignant sur son image identitaire, selon laquelle il est utilisateur du four à micro-ondes, est-elle « importante » ?

Une autre dimension, complémentaire de la première, relève de la quantité d'informations comprises : suffit-il de comprendre à peu près de quoi il s'agit ? Faut-il comprendre tous les détails ?

#### POUR QUOI FAIRE ?

La réponse à ces questions revient à se demander dans quel(s) objectif(s) l'étudiant allophone souhaite « comprendre ».

Lorsque j'étais étudiante, j'ai reçu un cours d'économie donné en anglais par un professeur américain. Ce cours était enregistré, et les étudiants avaient la possibilité d'aller réécouter l'enregistrement à la « bibliothèque sonore » (BS) de l'époque. Les notes que je prenais lors du cours étaient suffisantes, je comprenais bien ce dont parlait le professeur, d'autant plus facilement que des cours précédents m'avaient préparée aux contenus abordés. Malgré cela, j'allais réécouter et je faisais la transcription intégrale du cours lorsque j'allais à la BS. En faisant cela, je satisfaisais mon perfectionnisme, et poursuivais un objectif distinct de la compréhension : je voulais relever les expressions exactes qu'il avait utilisées pour parler des différents thèmes économiques évoqués, de façon à être plus à l'aise pour m'exprimer dans ma copie d'examen. Autrement dit, je voulais assurer, outre la compréhension, la préparation à l'expression.

D'autres étudiants ne ressentaient pas le besoin de réécouter le cours, ils avaient peut-être suffisamment confiance en eux pour exprimer les contenus dans leurs propres mots.

Un sondage informel et sans valeur statistique auprès d'étudiants étrangers que j'ai côtoyés, ainsi que la consultation de blogs où des étudiants étrangers décrivent leurs pratiques de prise de notes confirment une préoccupation commune : lorsqu'ils assistent à un cours, il leur est impossible d'envisager de « perdre » une information potentiellement importante. Ils ressentent une certaine insécurité lorsque leurs capacités de compréhension leur paraissent trop justes. En outre, presque toujours, l'objectif de comprendre un cours en langue étrangère est lié à l'évaluation, écrite ou orale. S'ajoute donc à la compréhension la préoccupation de se préparer en expression écrite ou orale selon la nature de l'examen, afin de pouvoir restituer les contenus de la meilleure façon, en utilisant les expressions appropriées.

Dans le dispositif que j'envisage, l'aide d'un conseiller est nécessaire pour que l'étudiant distingue compréhension et expression, et se fixe des objectifs clairs et réalisables. Cela lui permet de travailler séparément l'observation en vue de l'expression et la compréhension, même

si les deux objectifs appartiennent au même moment de sa vie. Les progrès dans chaque aptitude peuvent alors être évalués<sup>10</sup>.

À défaut d'information sur ce qu'est le cours, et sur ce qu'est la compréhension, l'étudiant risque fort d'adopter une stratégie répandue<sup>11</sup> : travailler le lexique spécialisé des matières qu'il va suivre en cours. Cela le conduit à faire une recherche sur le sens des mots utilisés dans la spécialité dont il est question. Cela le conduit aussi à effectuer des exercices pour « comprendre » le cours, qui relèvent de la mémorisation du lexique spécialisé. Ce n'est sans doute pas inutile, mais ce n'est pas suffisant.

#### PROCESSUS DE COMPRÉHENSION ORALE, IMPLICATIONS POUR L'ÉTUDIANT ALLOPHONE

Je prends pour acquise l'existence de processus descendants (top-down) et ascendants (bottom-up)<sup>12</sup>, parfois mêlés dans les modèles de compréhension orale dits interactifs<sup>13</sup>. Je pars également de l'idée que la compréhension est la mise en relation entre le langage, les concepts mémorisés et le monde réel. Cela suppose que l'auditeur utilise des informations mémorisées (sous forme de schémas) et les mette à jour lorsqu'elles se présentent dans le discours écouté. Que l'on considère le processus de compréhension comme une activation de connaissances ou qu'on l'envisage comme un processus de résolution de problèmes (inférence), les connaissances préalables de l'auditeur sont centrales dans sa capacité à traiter un discours oral. Si l'on en croit certaines études, les apprenants ayant une faible compétence linguistique auraient plutôt tendance à favoriser les processus ascendants, avoir peu recours à l'inférence, se rendant plus dépendants de la perception des formes. Le processus descendant suppose l'utilisation prioritaire des connaissances du monde (importance du sujet du cours), des compétences situationnelle et relationnelle.

Les étudiants allophones peuvent-ils compter sur une certaine convergence des contextes et pratiques pédagogiques français et « maternels » ? Dans la négative, il faut que l'étudiant découvre ce que peut être un cours à l'université française (à travers les éléments récurrents). Les travaux sur les stratégies de compréhension en langue maternelle (Brown et Yule, 1983) et en langue étrangère (Chamot *et al.*, 1988) convergent sur un point : le fait de savoir diriger son attention sur quelques éléments déterminés à l'avance est reconnu comme favorisant une meilleure compréhension, parce qu'il permet à l'auditeur de reconstruire la signification du message écouté.

Comment l'étudiant allophone peut-il décider sur quels éléments il va centrer son attention ? Il lui faut reconnaître le discours qu'il reçoit, son thème au minimum, identifier les changements de thème, identifier ce que fait l'enseignant (donne-t-il un exemple ? une définition ? fait-il un commentaire personnel ? etc.). Il y a donc un travail de familiarisation aux différents aspects du discours de l'enseignant et leurs manifestations.

*Aider des étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté*

10. Cf. Carton (1995)

11. Il suffit pour s'en convaincre de lire les descriptifs de formation ou de cours de soutien à la compréhension de cours de discipline non linguistiques.

12. Top-down : processus qui consiste à partir du sens pour trouver la forme, bottom-up : processus qui consiste à partir de la forme pour aller vers le sens.

13. Pour plus de détails, lire la synthèse de Cornaire (1998).

Je vais présenter le type de dispositif envisagé pour permettre cette familiarisation.

## **Q** *u'est-ce qu'apprendre à comprendre en autodirection ?*

Les chercheurs du CRAPEL réfléchissent depuis son origine (1969) sur l'autonomie de l'apprenant, et ont mis en place dès 1972 les premiers systèmes d'apprentissage développant l'autonomie<sup>14</sup>. Depuis, l'idée d'autonomie s'est développée, et aujourd'hui, derrière ce terme, sont groupés des dispositifs qui ne se ressemblent pas : il y a d'une part des systèmes qui favorisent l'apprentissage dit « autonome » ou indépendant. Ce sont des systèmes basés sur un modèle d'apprentissage par enseignement, qui accordent une place plus ou moins grande à l'apprenant, celui-ci intervenant de façon variable dans la détermination et la gestion d'un programme, l'évaluation des acquis. La formation à distance, le tutorat, de nombreux CD Rom d'apprentissage de langue, relèvent bien souvent de cette conception de l'apprentissage dirigé de l'extérieur. Un exemple explicite de ce type de dispositif est celui décrit par Loiseau et Roch-Veiras (2006).

D'autre part, il y a des systèmes dont l'objectif est de permettre l'apprentissage dirigé par l'apprenant, sans enseignement, sans guidage ni contrôle d'un enseignant, ce qui ne signifie pas que l'apprenant soit seul pour apprendre, mais qu'il est aidé par un ensemble de ressources matérielles et humaines. Les supports matériels de cet apprentissage ne sont pas construits à l'avance<sup>15</sup> pour un hypothétique apprenant, l'apprenant « autonome » choisissant ses supports dans toute la variété qui existe. Le rôle des « accompagnateurs »<sup>16</sup> de ce type d'apprentissage (appelés conseillers au CRAPEL) est de favoriser la prise de décisions et fournir des supports d'apprentissage adéquats<sup>17</sup>.

Je me situe dans cette deuxième orientation<sup>18</sup>. Le dispositif aura donc pour objectif de permettre à l'étudiant d'apprendre à prendre des décisions concernant :

- ses objectifs de compréhension de cours (exemple : découvrir les marques d'action de l'enseignant pour repérer les définitions, les exemples) ;
- les supports d'apprentissage à utiliser (choix du thème de cours, magistral ou interactif, extraits ou série complète, etc.) et les activités à faire (prévision de contenus, prédiction de formes, lacunaire à compléter, repérer certaines expressions attendues, etc.) ;
- le moment, la durée de son travail (écouter peu mais souvent, écouter longuement, etc.) ;

**14.** Ce n'est pas une primauté autoproclamée :

cf, par exemple, l'introduction de Palfreyman, D.

(in Palfreyman, D, et Smith, R.C., 2003).

**15.** Lire à ce sujet Carette et Holec (1995).

**16.** Cf. Ciekanski (2006).

**17.** Pour une présentation synthétique, cf. Holec, Little et Richterich (1996). Les travaux du CRAPEL sont sur le site de la revue *Mélanges*, <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>, en particulier le n° 22.

**18.** Pour un exposé très clair des ambiguïtés, contradictions qui existent autour de la notion d'autonomie, le lecteur peut se reporter à Rebecca Oxford (2003).

*Aider des étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté*

– l'évaluation de ses acquis (exemples : repère-t-il les exemples ? réussit-il à prendre en notes une définition dictée ?, etc.), et de son apprentissage (exemples : utilise-t-il les informations « périphériques » offertes par le site avant d'écouter ? Devrait-il travailler sur des extraits plus longs ?, etc.).

L'étudiant qui aura ainsi appris à travailler pour développer sa compréhension de cours sera capable de continuer à le faire à tout moment de son cursus universitaire. C'est l'objectif de l'autonomie.

Outre l'autonomisation de l'apprenant, l'avantage d'un tel dispositif est la possibilité de prendre en compte la variation considérable des besoins. Les étudiants, en effet, ont des profils variés, tant du point de vue de leur identité<sup>19</sup>, dont fait partie la langue maternelle, à l'origine d'« habitudes d'écoute (qui) laissent une trace sur la façon d'écouter<sup>20</sup> », que de leur capacité de compréhension orale en français, ou que de leurs représentations de ce qu'est un cours universitaire, en France de surcroît. Il y a des différences de styles d'apprentissage, de rythme et d'habitudes de travail.

Cela étant, je ne prétends pas que l'apprentissage autodirigé soit l'unique solution à proposer à tous. D'une part, il ne s'agit pas de faire d'occidentalo-centrisme excessif<sup>21</sup> : il se peut que l'apprentissage autodirigé soit mal accepté par certains étudiants. D'autre part, les expérimentations menées au Département de FLE de l'université Nancy 2 (Bailly et Carette 2006) ont montré que l'apprentissage avec un conseiller peut être complémentaire du cours collectif, et peut s'intégrer dans une formation plus « classique » constituée de cours.

Au DEFLE, c'était la compréhension orale, en particulier, qui faisait l'objet de l'apprentissage autodirigé en centre de ressources, parce qu'elle est particulièrement bien servie par un dispositif souple, entièrement centré sur l'apprenant. J'ai eu l'occasion, dans cette revue (Carette 2001), de décrire le caractère individuel de l'entraînement en compréhension orale, ne serait-ce que parce que les besoins de confrontation au document sont variables d'un apprenant à l'autre.

## **C**omment organiser le dispositif d'apprentissage autodirigé ?

Le dispositif comprend une base de données, accessible à travers un site d'apprentissage, et des rencontres avec des conseillers.

Les données sont des fichiers vidéo, audio, écrits. Ils sont organisés de façon à pouvoir correspondre à des requêtes variées. Le site permettrait à l'étudiant d'afficher sur le même écran des éléments comme le résumé, la vidéo, le script, une activité d'apprentissage, et pourquoi

19. Riley (1999) et Riley (2001).

20. Lhote et Llorca (2001, p. 161).

21. Cf. Palfreyman, D. (2003).

pas des notes prises par des étudiants francophones sur le cours, un photocopié distribué par l'enseignant.

Pour la préparation des données, seront utilisés les critères de description des cours évoqués *supra*, qui constitueront les filtres de recherche (à laquelle il faudra former les étudiants).

Sur le site, on pourra intégrer des outils pour aider l'étudiant à la définition de ses objectifs, dont il pourra se servir pour préparer ou compléter ses entretiens avec son conseiller.

On pourra également intégrer des conseils sur l'apprentissage de la compréhension orale, écrite, de l'expression orale et écrite, des informations sur les caractéristiques récurrentes dans un cours en université française. Les informations pourront être traduites en différentes langues, ces traductions pouvant faire l'objet d'un développement au fur et à mesure de l'utilisation du site par des étudiants allophones. Ils peuvent décrire le système dans leur langue maternelle quand ils s'y sont eux-mêmes familiarisés.

Le bon fonctionnement du dispositif implique la formation de conseillers<sup>22</sup> qui participent à la description des cours enregistrés, et qui connaissent bien le fonctionnement du site.

Concrètement, des ateliers de découverte du site pourraient être organisés à l'arrivée des étudiants. Puis chaque étudiant aurait un rendez-vous personnel avec le conseiller pour définir des objectifs de compréhension plus fins que « comprendre un cours ». Seraient alors pris en compte son passé universitaire dans son pays, ses connaissances initiales, linguistiques et extralinguistiques, son style, son identité<sup>23</sup>.

Le conseiller et le site pourraient aider à sélectionner des documents pertinents. Puis l'étudiant travaillerait sur les documents qu'il aurait sélectionnés, et rencontrerait son conseiller au fur et à mesure de son travail, afin d'améliorer sa capacité d'apprendre.

## **Q**uel traitement appliquer aux cours recueillis, supports de l'apprentissage ?

Les cours enregistrés devront faire l'objet d'une analyse fine, afin de pouvoir être proposés en réponse à des demandes d'informations variées et permettre à l'étudiant de faire des choix de supports de travail pertinents.

Certaines données pourraient être systématiquement affichées avec le titre du cours, parce qu'elles permettent de le situer :

– le cadre spatial et temporel :

Espace : données sur la taille, la disposition de la salle ou de l'amphi. Le nombre d'étudiants, informations sur la situation de l'enseignant (estrade, micro, debout/ assis).

Temps : cours n° x de la série.

22. S. Bailly (1995).

23. P. Riley (2003).

*Aider des étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté*

– le genre : magistral (100 % enseignant), ou plus interactif. Exposé monologal ou activités en sous-groupes, ou questions-réponses, etc. D'autres données seraient consultables sur demande de l'étudiant, en fonction de ses besoins :

- résumé (intégrant les cours qui ont précédé)
- plan des contenus, des moments du cours, avec les durées, pour pouvoir aller directement à un moment identifié comme pertinent.
- informations sur des aspects non verbaux qui pourraient aider à la compréhension
- supports écrits (exemple : ce qu'écrit le professeur au tableau, Powerpoint, photocopié, feuille d'exercices)
- script sur lequel une recherche de formes peut être faite, aligné sur le son. Étiquetage permettant de trouver des parties spécifiques, réalisé en utilisant les catégories d'actes de parole, mais aussi « sens », « relation sociale », etc.
- notes prises par des étudiants français.

On le voit, le traitement des ressources ne consiste pas en une « didactisation » au sens de questions posées ou d'exercices qui auraient été pré-adaptés, donc non adaptés, (Carette et Holec 1995), de corrigés, etc. Il ne s'agit pas de placer l'apprenant dans une situation où il doit « répondre aux questions ».

C'est plutôt une description et un apport d'informations qui peuvent permettre à tout étudiant de réaliser ses objectifs d'apprentissage.

## **C**onclusion

Il n'y a pas d'un côté les ressources, de l'autre des conseillers, mais des éléments convergents d'un système dont l'objectif est de permettre aux apprenants de prendre en charge leur apprentissage. Si l'objectif est de leur permettre d'apprendre à comprendre des cours, il faut qu'ils puissent faire les choix nécessaires à cet apprentissage.

Pour cela, le dispositif proposé fournit beaucoup d'informations, à l'instar d'une carte topographique (couleurs, courbes de niveaux, orientation Nord, chemins plus ou moins larges, passage facile ou non, cours d'eau, altitude, chemins balisés, sources, etc.). Aidé par un conseiller, l'étudiant peut utiliser ces informations en fonction de ses besoins, comme un randonneur cherche une source s'il sait qu'il va manquer d'eau, alors qu'il néglige cette information s'il en a emporté suffisamment.

## Bibliographie

- ALLWRIGHT, D. (1988), *Observation in the language classroom*, Longman.
- ALLWRIGHT, D., BAILEY, K.M. (1991), *Focus on the language classroom*, CUP.
- ARDITTY, J., VASSEUR, M.-T. (2002), « Contextes, variabilité et activités d'appropriation des langues », in Cicurel, F., Véronique, D., (éds.), *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 251-264.
- BAILLY, S. (1995), « La formation de conseiller », in *Mélanges n° 22*, Université Nancy 2.
- BAILLY, S., CARETTE, E. (2006), « Introducing self-directed learning in an innovation-friendly institutional context », in *Porta Linguarum*, n° 6.
- BELLACK, A.A., HYMAN, R.T., SMITH, F.L., KLIEBARD, H.M. (1966), *The Language of Classrooms*, New York, Teachers College Press.
- BROWN, G., YULE, G. (1983), *Discourse Analysis*, CUP.
- CARETTE, E., HOLEC, H. (1995), « Quels matériels pour les centres de ressources ? », in *Mélanges n° 22*, *Centres de ressources*, pp. 85-104, Université Nancy 2.
- CARETTE, E. (2001), « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère », in *Le français dans le monde, Recherches et applications, Oral : variabilité et apprentissages*, CLE International, pp. 126-142.
- CARETTE, E., CARTON, F., DUDA, R., MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. (2009), table ronde : « Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? » in *Mélanges n° 31*, pp. 273-286.
- CARRAS, C. (2006), « Recherches en analyse du discours appliquées à l'enseignement du FLE : Compte-rendu de recherches visant à l'élaboration d'activités de préparation d'étudiants étrangers à suivre des cours magistraux », communication présentée au colloque *Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*, organisé par le Groupe « Langues en contacts et appropriations » du DILTEC, Paris III, 6-8 septembre 2006.
- CARTON, F. (1995), « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes », in *Verbum, Didactique du FLE*, Presses Universitaires de Nancy.
- CATTELL, R.B., CATTELL, A.K., CATTELL, H.E.P. (1993), *16PF Fifth Edition Questionnaire*, Champaign, IL : Institute for Personality and Ability Testing.
- CHAMOT, A.U., KÜPPER, L., IMPINK-HERNANDEZ, M.V. (1988), *A study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Finding the Longitudinal Study*, Rosslyn, VA, Interstate Research Associates.
- CICUREL, F., VÉRONIQUE, D., (éds.) (2002), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- CIEKANSKI, M. (2006), « L'accompagnement à l'autoformation en langues étrangères : pratiques langagières et formatives d'une posture professionnelle spécifique », in *Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 17, Les usages des TICE en FLE/FLS*.
- CORNAIRE, C. (1998), *La compréhension orale*, CLE International.
- DEBAISIEUX, J.-M. (2008), « Corpus oraux et didactique des langues, un rendez-vous à ne pas manquer », in *Le français dans le monde, Recherches et applications, Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français Fondamental ?* CLE International.
- FANSELOW, J. F. (1977), « Beyond Rashomon: Conceptualizing and observing the teaching act », in *TESOL Quarterly* 11 (1), pp. 17-41.
- GIEVE, S., MILLER, I.K., (ed.) (2006), *Understanding the language classroom*, Palgrave MacMillan.
- GOHIER, C., ANADÓN, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. et CHEVRIER, J. (2001), « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, pp. 3-32.

*Aider des étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté*

- Consultable en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/000304ar>
- GOLOPENTJA, S. (1988), « Interaction et histoire conversationnelle », in Cosnier, J., Gelas, N., Kerbrat-Orecchioni, C. (éds), *Échanges sur la conversation*, Éditions CNRS.
- HALL, E.T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- HOLEC, H., LITTLE, D., RICHTERICH, R. (1996), *Strategies in Language Learning and Use*, Conseil de l'Europe.
- LHOTE, E., LLORCA, R. (2001), « Le geste, outil d'écoute », in *Le français dans le monde, Recherches et Applications, Oral : variabilité et apprentissages*, CLE International.
- LOISEAU, Y., ROCH-VEIRAS, S. (2006), « La non dépendance de l'apprenant dans un enseignement apprentissage guidé en contexte multimédia », in *Mélanges*, 28, n° spécial : TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues, pp. 163-175.
- OXFORD, R. (2003), « Toward a more systematic model of L2 learner autonomy », in Palfreyman, D, Smith, R.C., (Eds), pp. 75-91.
- PALFREYMAN, D, SMITH, R.C., (Eds) (2003), *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*, Palgrave MacMillan.
- RILEY, P. (1977), « Discourse networks in classroom interaction. Some problems in communicative language teaching », in *Mélanges 1977*, Université Nancy 2, pp. 108-120.
- RILEY, P. (1999), « On the social construction of "the learner" », in Cotterall, S., Crabbe, D. eds, *Learner Autonomy in Language Learning : defining the field and effecting change*, Peter Lang, pp. 29-39.
- RILEY, P. (2001), « Allo, je parle à qui ? Salutations, communion phatique et négociation d'identité sociales », in *Le français dans le monde, Recherches et Applications, Oral : variabilité et apprentissages*, CLE International.
- RILEY, P. (2003), « Self-access as Access to Self : Cultural Variation in the Notions of Self and Personhood », in Palfreyman, D, Smith, R.C., eds (2003), pp. 92-109.
- ROST, M. (2002), *Teaching and Researching Listening*, Pearson Education.
- SEEDHOUSE, P. (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom: a Conversation Analysis Perspective*, Oxford, Blackwell.
- SINCLAIR, J.McH., BRAZIL, D., 1982, *Teacher Talk*, OUP.
- SINCLAIR, J.McH., COULTHARD, M.R. (1975), *Towards an analysis of discourse*, OUP.
- VION, R. (1992), *La communication verbale, analyse des interactions*, Hachette.
- WRIGHT, T. (2005), *Classroom Management in Language Education*, Palgrave MacMillan.
- La revue *Mélanges* est consultable en ligne :  
<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel>.

# Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire

CHANTAL PARPETTE

UNIVERSITÉ LUMIÈRE-LYON 2, ICAR, FRANCE

Les étudiants étrangers qui relèvent d'accords bilatéraux, et ne se fondent pas dans l'anonymat d'une inscription individuelle, suivent souvent des formations linguistiques dont le but est de les amener à la maîtrise langagière de leur cursus universitaire en France. Dans un grand nombre de cas, l'écart est très important entre leur compétence linguistique à leur arrivée en France et celle qui, idéalement, permettrait un bon déroulement de leurs études<sup>1</sup>. Avec le temps et la multiplication des expériences, force est de constater que laisser aux seuls étudiants allophones et enseignants de français langue étrangère (FLE) la tâche de combler cet écart par la formation linguistique donne des résultats limités. Nous travaillons maintenant sur l'hypothèse d'une intégration à double sens : la première, traditionnelle, consiste à fournir aux étudiants allophones la possibilité de faire progresser leur compétence linguistique à travers une offre de cours de langue ; la seconde vise à adapter les pratiques d'enseignement dans les différentes disciplines de manière à faciliter la maîtrise des situations universitaires par les étudiants allophones.

Cette seconde stratégie a à voir avec le constat largement établi depuis deux voire trois décennies des difficultés rencontrées par nombre d'étudiants dans l'université française. A. Coulon analysait en 1997 tout le parcours intellectuel que doit effectuer un lycéen accédant à l'université pour acquérir les compétences académiques que l'université attend de lui, sans que celle-ci d'ailleurs se soit clairement interrogée sur l'accompagnement qu'elle pourrait lui fournir pour l'amener à remplir efficace-

---

1. Cf certaines analyses sur la complexité des discours universitaires oraux (Bouchard, Parpette 2008, Parpette 2007, Bouchard, Parpette, Pochard 2005).

ment sa fonction<sup>2</sup> d'étudiant. Le rapport d'O. Rey (2005) montre que les recherches en ce domaine sont relativement récentes.

Si de nombreux étudiants étrangers rencontrent des difficultés liées à leur maîtrise incomplète de la langue (cf. Pollet dans ce même numéro), on constate que les discours tenus par les enseignants universitaires sur les difficultés des étudiants français en général ne sont guère éloignés de ceux que l'on entend à propos des allophones. Dans les disciplines de sciences humaines qui pratiquent beaucoup le cours magistral – sciences économiques, droit, entre autres –, nombreux sont les enseignants qui considèrent que les étudiants français ont des difficultés de réception, de prise de notes, de compréhension d'ensemble des données. « Le cours magistral est mort », affirme un enseignant, entendant par là que la fonction du cours magistral est de permettre à un enseignant de transmettre des données, mais aussi de les remettre en cause, d'énoncer la doxa tout en affichant ses propres positions, d'avoir à la fois la distance du chercheur et l'implication de l'individu, etc. (Bouchard, Parpette 2007), et que globalement les étudiants ne sont pas/plus en mesure de maîtriser toute cette complexité discursive. Lors d'un cours magistral de droit, un autre enseignant reproche aux étudiants leur attitude inefficace : « [...] vous feriez mieux d'essayer de comprendre ce que je dis au lieu d'essayer de noter mot à mot [...] c'est ça l'exercice qu'il faut faire en permanence c'est d'abord comprendre et pas se lancer dans une rédaction mot à mot [...] ». Les travaux écrits donnent lieu au même type de remarques sur les difficultés rédactionnelles, morpho-syntaxiques et orthographiques des étudiants dans leur ensemble. L'évocation de ces difficultés tend à dessiner un profil de l'étudiant natif qui le rapproche étrangement de celui de l'allophone. Et l'on voit ce qui paraît être initialement *un problème de compétence linguistique* devenir plus largement *un problème de réception des cours* et donc de *compétence académique* qui concerne tout le monde.

Dans le même temps, l'implantation des environnements numériques dans les universités entraîne la mise en place de procédures d'enseignement sur lesquelles les enseignants des disciplines semblent compter, mais de manière très intuitive, floue, pour répondre partiellement aux difficultés qu'ils constatent chez leurs étudiants. Nous allons voir que ces procédures croisent celles qui sont à l'œuvre dans l'enseignement du FLE.

## **E**ffet des environnements numériques sur les modalités d'enseignement

Les données qui suivent rendent compte de dispositions plus ou moins répandues selon les lieux, les disciplines et les enseignants, qui ont

2. Terme qui nous paraît préférable à celui de « métier d'étudiant » utilisé par A. Coulon.

toutes pour but d'apporter une aide aux étudiants, sans que celle-ci soit pour le moment réellement analysée, encore moins systématisée. Ce sont des initiatives individuelles liées à l'expérience acquise avec les années, et à l'évolution des environnements numériques en milieu universitaire. Il s'agit pour le moment de moyens mis à disposition, pas encore de *méthodologie constituée*.

#### DES DISCOURS DE PLUS EN PLUS ORALO-GRAPHIQUES

Face à une difficulté de compréhension manifestée par un apprenant, quel qu'il soit, pendant un cours, la procédure la plus immédiate consiste pour l'enseignant à noter au tableau ce que l'apprenant perçoit mal. L'écrit est un outil majeur d'explicitation du fait de sa permanence. Il fixe un discours fugace, le transforme en un objet sur lequel on peut ensuite s'attarder. Les enseignants de FLE préparant les étudiants allophones à suivre des cours universitaires se sont dès le début appuyés sur cette combinaison pour aider le développement de la compréhension orale. Les activités linguistiques consistent par exemple à travailler simultanément sur des enregistrements de cours et sur les documents écrits auxiliaires : descriptifs et plans de cours, photocopiés. À ceux-ci s'ajoute la transcription des extraits de cours étudiés. Parmi les activités de réception orale pour lesquelles l'écrit vient à la rescousse de l'oral, on peut citer : la lecture du photocopié en préparation à l'écoute du cours, l'analyse d'une transcription afin de mettre en évidence certains mécanismes discursifs complexes, la comparaison entre les données du photocopié et ce que dit l'enseignant. Le recours à l'écrit comme outil de travail en compréhension orale est par ailleurs une constante de l'enseignement des langues ; les questionnaires, consignes et transcriptions présents dans les supports pédagogiques dédiés à la compréhension orale sont là pour en témoigner.

La mise en œuvre récente d'environnements numériques dans les universités rejoint cette démarche. Si les sciences exactes ont toujours eu besoin de supports au tableau (écrits, symboles et schémas), les sciences humaines en font, elles, un usage réduit, limité pour l'essentiel à des besoins terminologiques et orthographiques. L'équipement des salles de cours en vidéoprojecteurs induit des modifications de comportement chez les enseignants qui recourent de manière croissante à la projection (au « Powerpoint »), ce qui les conduit à intégrer à leurs cours une dimension écrite importante. On passe d'un discours oral, avec un écrit au tableau occasionnel et spontané, à une véritable *organisation oralo-graphique* du cours (Bouchard, Parpette 2008). Les formes et les fonctions de cet accompagnement écrit sont certes variables – du simple plan de cours au résumé des idées essentielles, d'énoncés en mots-clés à un discours développé – mais son intégration progressive dans les amphithéâtres et les salles de cours signale une évolution des modalités

d'enseignement qui pourrait constituer un réel élément d'intégration des étudiants allophones dans la maîtrise des cours.

Dans cette combinaison discursive oral-écrit, s'inscrit également le polycopié de cours. Sous forme papier ou en ligne, celui-ci connaît des fortunes diverses, selon les habitudes des institutions, des disciplines, et des individus. Les étudiants sont généralement demandeurs de ce support écrit. Certains enseignants le fournissent systématiquement, d'autres n'en rédigent pas, ou le rédigent dans le cadre de leur préparation sans pour autant le destiner aux étudiants. Ce document est souvent au cœur d'une contradiction pédagogique. Distribuer le polycopié fait craindre l'absentéisme au cours, les enseignants se heurtant visiblement au problème de convaincre les étudiants français de l'intérêt d'allier présence au cours et lecture du polycopié. Les étudiants allophones jouissent souvent d'un traitement différent, les enseignants leur donnant les photocopiés lorsque ceux-ci existent. Dans ces cas-là, c'est curieusement par les étudiants étrangers que le polycopié retrouve une fonction souhaitée par les enseignants mais mise à mal par les étudiants natifs...

#### DES DISCOURS MIS EN MÉMOIRE

L'une des caractéristiques fondamentales des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères est la conservation des discours oraux sous forme d'enregistrements, condition nécessaire à l'écoute répétée sur laquelle se fonde le développement de la compétence de compréhension orale. Cette stratégie est absente des autres apprentissages. L'apprentissage de la géographie, de la littérature ou autre discipline, fait appel à la relecture (l'élève relit ses notes, ses manuels, etc.), mais non à la réécoute. Le discours oral ne permet pas le retour sur la parole, d'où l'existence de pratiques intensives de prises de notes en cours magistraux.

C'est dans le cadre de cours de disciplines auxquels participaient des étudiants allophones que l'on a vu apparaître les premiers enregistrements de cours, au début des années 1980 (Parpette 2008-1). Ils permettaient aux enseignants de FLE d'aider les étudiants qui avaient des difficultés à suivre les cours, en reprenant avec eux l'écoute de certains passages. Par ailleurs, beaucoup d'enseignants de disciplines doivent se souvenir de ces dictaphones que les étudiants étrangers venaient déposer discrètement sur leur bureau en début de cours. On n'a jamais bien su à quoi servaient ces heures d'enregistrement, sans doute pas à grand-chose... Mais le besoin d'enregistrer, de mettre les discours en mémoire, était bien présent. Il y manquait la capacité d'utiliser de manière efficace et autonome une telle quantité de données langagières ainsi stockées.

Cette démarche de mise en mémoire de l'oral commence à pénétrer le système universitaire. Certains enseignants – encore peu nombreux, mais la procédure est enclenchée – utilisent en effet le dispositif de

podcast qui leur permet d'enregistrer leur cours au moment où ils l'assurent, et de le mettre à la disposition des étudiants sur le site de l'université dès la fin de la séance. Les étudiants peuvent ainsi à leur gré revenir sur un cours, dans son intégralité ou partiellement. Nous n'avons pas assez de recul pour savoir quel usage est fait de ce nouvel outil, mais l'intérêt pour nous réside dans cette convergence entre des démarches mises en œuvre depuis longtemps pour les allophones et celles qui se développent maintenant pour les étudiants natifs.

Outre les cours podcastés, les enseignants utilisent également l'environnement numérique pour mettre à la disposition des étudiants les supports de cours (plans, graphiques), ainsi que les Powerpoints projetés pendant le cours. La totalité des éléments du cours, écrits et oraux, se retrouve ainsi mise en mémoire.

On assiste donc à une convergence entre les initiatives individuelles des allophones, les pratiques des enseignants de FLE, et celles, plus récentes, des enseignants de disciplines en direction des étudiants français.

#### DES AIDES À L'AUTO-ÉVALUATION

Parmi les démarches d'accompagnement pédagogique, certaines consistent à aider les étudiants à auto-évaluer leurs connaissances disciplinaires au début d'un enseignement, et leur maîtrise des données nouvellement acquises à l'issue de chaque séance.

L'intégration d'étudiants issus d'un autre système universitaire pose non seulement la question de la langue, mais aussi celle de l'adéquation des enseignements disciplinaires. À la demande des enseignants de FLE, certains enseignants de disciplines ont accepté d'élaborer, dans une langue simple, des tests de pré-requis afin de permettre aux étudiants allophones de prendre conscience des bases nécessaires au suivi de leur cours. Et l'idée commence à se faire jour de proposer ce type de document également aux étudiants français.

Dans le même ordre d'idées, on voit apparaître dans certains photocopiés de cours des indications destinées à aider les étudiants français à évaluer leur apprentissage, à mesurer leur compréhension du cours à travers une liste d'objectifs définis pour chaque chapitre. On peut citer par exemple les objectifs explicitement soulignés pour le premier chapitre d'un cours de *Relations Monétaires Internationales* :

À la fin de ce chapitre, vous devez être en mesure :

- d'expliquer le processus de spécialisation internationale d'un pays ;
- de maîtriser la distinction entre coûts absolus et coûts relatifs comme principe explicatif du commerce international ;
- de montrer comment le commerce international améliore le bien-être des pays qui y participent.
- d'expliquer la relation entre la dotation en facteurs de production de chaque pays et sa spécialisation internationale ;
- etc.

Il est intéressant de souligner que cette démarche rejoint une proposition formulée depuis quelques années par certains enseignants de FLE

demandant aux enseignants de disciplines de rédiger pour les étudiants allophones, à l'issue de chaque chapitre, quelques questions représentant la synthèse des connaissances à maîtriser. Le même type de guidage s'adresse maintenant aux étudiants natifs.

## **T**ransformer des initiatives locales en méthodologie globale

Ces différentes procédures consistent pour l'essentiel actuellement à mettre des données écrites et orales à la disposition des étudiants, avec l'espoir que ceux-ci – natifs ou allophones – sauront s'en emparer efficacement. Elles sont rarement la manifestation d'une réelle méthodologie d'enseignement et leur efficacité est loin d'être avérée dans tous les cas. Celle-ci suppose une autonomie de travail des étudiants qui fait largement défaut dans certains lieux. On peut lire avec profit dans le présent ouvrage l'analyse faite par E. Carette sur les conditions d'une formation à l'autonomie en situation universitaire.

Le champ qui s'ouvre maintenant à la didactique du FLE consiste à réfléchir sur ces différentes initiatives locales, et à voir comment elles peuvent être systématisées, et servir de base à une méthodologie constituée d'intégration des allophones dans l'université française.

Ce domaine de réflexion sera le lieu d'une double convergence :

- L'une, entre recherche et enseignement, consistera à théoriser les mesures prises de manière en partie intuitive, pour leur donner une fonction claire dans le processus d'enseignement-apprentissage ;
- L'autre, entre le FLE et les disciplines, devrait faire en sorte que les mesures d'accompagnement spécifiques aux allophones – et qui resteront nécessaires – soient également prises en charge par les disciplines, et non par les seuls enseignants de FLE. À l'inverse, certains savoir-faire développés en FLE pour la formation des étudiants allophones peuvent être mis au service des étudiants natifs.

### ENTRE RECHERCHE ET ENSEIGNEMENT

#### **Cours magistral et photocopié**

Nous avons souligné plus haut le malaise vécu par certains enseignants regrettant l'attitude des étudiants qui désertent les cours lorsqu'ils disposent d'un photocopié.

Depuis quelques années, des travaux sont menés sur le fonctionnement discursif des cours magistraux, sur leurs relations avec le contenu des photocopiés, et, plus récemment, sur les Powerpoints. Le problème soulevé par ces enseignants peut apporter de la matière à cette recherche en l'orientant vers une description comparative du cours magistral et du

polycopié, et vers une théorisation de leurs complémentarités au sein d'un enseignement. Cette recherche pourrait aboutir à montrer explicitement aux enseignants de discipline (qui en ont la certitude par expérience sans pouvoir le démontrer), puis aux étudiants, comment polycopié et cours se complètent. Cette connaissance pourrait donner naissance à des idées d'activités pédagogiques. Actuellement le sentiment de double emploi que donne la co-présence du polycopié et du cours magistral est lié au fait que les enseignants n'ont pas imaginé un usage réellement combiné des deux.

Le plus élémentaire pourrait consister à éviter le doublon que représente la prise de notes par rapport au polycopié. La prise de notes frénétique pourrait laisser la place à une simple annotation du polycopié sur lequel les étudiants n'ajouteraient que les données ne figurant pas dans le document. On pourrait à cette fin imaginer une mise en page qui laisserait la possibilité d'ajouter des notes. Il est permis de faire l'hypothèse que cet allègement de prise de notes libérerait un peu l'esprit des étudiants pour une meilleure réception, intellectuellement plus impliquée, peut-être plus interactive. Pour les allophones, la question de la prise de notes est cruciale. C'est une compétence délicate à acquérir en langue étrangère, non pas, comme on le croit souvent, par défaut de maîtrise des abréviations, mais parce qu'elle est fondamentalement liée à la compréhension. Or c'est cette dernière qui s'avère généralement la plus problématique. L'énergie et le temps consacrés à la prise de notes, dans les formations linguistiques, sont finalement assez peu productifs dès lors que les étudiants – même de niveau avancé – se retrouvent toujours, dans leurs cursus disciplinaires, confrontés à une compréhension qui leur demande une grande énergie mentale. Or, une prise de notes efficace suppose une facilité et une vitesse de réception orale que n'ont pas la plupart des étudiants allophones. C'est ce qui nous conduit à penser que la seule amélioration notable en matière de prise de notes consisterait à ne plus en avoir besoin que de manière auxiliaire. D'où l'intérêt de combiner structurellement le polycopié au discours de l'enseignant. On peut également imaginer des modifications plus marquées. Pourquoi ne pas généraliser, comme le font certains enseignants, la lecture préalable d'un chapitre du polycopié et organiser le cours sur la base de cette connaissance acquise ? Cela pourrait avoir pour effet de laisser plus de place à des études de cas, à la discussion, à la réflexion collective. Cela entre certes en partie en contradiction avec le format du cours magistral, qui réunit un grand nombre d'étudiants dans un amphithéâtre, mais ces évolutions méritent d'être envisagées, avec leurs éventuelles implications en termes d'organisation.

### **Cours magistral et outils numériques**

Des recherches peuvent être engagées également sur l'impact des outils numériques sur la réception des discours magistraux. Si la généralisation du Powerpoint dans les situations d'enseignement est une

réalité, nous savons encore très peu de chose sur l'effet, en réception, de ce dédoublement scriptural et iconique du discours enseignant. Ce type d'analyse peut réunir les chercheurs intéressés par les discours académiques et les spécialistes de l'enseignement-apprentissage par les TICE.

Cela permettrait de donner une vision plus scientifique des différents modes de transmission des connaissances qu'offre l'université (cours, polys, enregistrements et documents en ligne) et de leurs complémentarités. Les résultats de ces études pourraient contribuer à opérer des choix sur les outils numériques. On pourrait par exemple être amené à considérer que le Powerpoint n'est pas aussi utile qu'on peut l'imaginer, ou qu'il l'est sous certaines conditions qualitatives et quantitatives. Cela s'inscrirait dans la continuité des études faites dans les années 1980 sur l'utilisation des transparents.

#### ENTRE LE FLE ET LES DISCIPLINES

Les rapprochements observés permettent d'approfondir la réflexion sur des pratiques pédagogiques qui seraient dans l'intérêt de tous les étudiants, natifs et allophones :

Le système de tutorat présent à l'université pourrait, par exemple, être pensé dans la perspective de l'intégration des étudiants allophones. Les disciplines offrant une préparation au CAPES, comme les sciences économiques, comptent dans leurs rangs un contingent d'étudiants français sans doute facilement mobilisables, en tant que futurs enseignants, pour l'encadrement d'étudiants allophones.

L'expérience des enseignants de FLE jointe aux recherches évoquées plus haut sur la complexité des cours magistraux, la fonction des photocopies, l'utilisation des outils numériques, devraient faciliter des prises de position pédagogiques sur le déroulement des cours de disciplines. Une réflexion conjointe pourrait être menée sur l'utilisation – et l'efficacité – des outils numériques. Qu'attendent les enseignants de la mise en ligne de leurs cours podcastés ou de leurs Powerpoints ? Il n'est pas certain qu'ils en aient à l'heure actuelle une idée précise. Ce matériel n'est pas constitué en *dispositif* offrant une méthodologie claire d'aide à l'apprentissage. Celle-ci reste à imaginer. Pour les allophones, fixer ainsi l'oral offre un intérêt certain compte tenu de leurs préoccupations linguistiques. L'enseignant de FLE, quant à lui, voit systématisée et prise en charge par d'autres la démarche d'enregistrement qui lui incombait jusque-là. Le dispositif de podcasting accroît par ailleurs la quantité d'enregistrements à partir desquels il peut construire des supports d'aide à la compréhension orale des cours magistraux (cf. Parpette 2008-2).

La modélisation des écrits universitaires demandés aux étudiants pourrait être systématisée. Les enseignants de FLE peuvent apporter leur savoir-faire en matière d'analyse des documents et de formation à

l'écrit, à partir des modèles d'écrits fournis par les enseignants de disciplines. L'expression écrite, à partir d'un niveau B2, est une compétence pour laquelle il est assez aisé de réunir étudiants natifs et allophones, dans la mesure où il s'agit d'acquérir des modèles de construction textuelle propres à chaque spécialité, et qui doivent donc faire l'objet d'un apprentissage par tous au moment de l'intégration dans la discipline. Certains cursus proposent des cours de méthodologie destinés à familiariser les étudiants avec les modalités d'écriture de la discipline. Un travail conjoint entre enseignants de disciplines et enseignants de FLE pourrait en renforcer l'efficacité.

## **C**onclusion : le hasard et la nécessité

Ces préoccupations autour de l'intégration des étudiants allophones dans l'université française rejoignent d'une certaine manière les questions que le monde universitaire se pose sur lui-même. En témoigne par exemple le colloque organisé par trois universités francophones de Belgique<sup>3</sup> au printemps 2008 et intitulé *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations*. Nous ne citerons ici que les premières phrases de l'appel à communications :

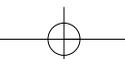
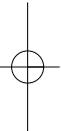
L'institution universitaire s'interroge de plus en plus sur les caractéristiques, les modalités, les finalités des discours qu'elle façonne et qui la façonnent. Elle est effectivement en train de vivre une profonde mutation qui l'oblige à remettre en question autant ses missions (scientifiques, pédagogiques, sociales, économiques, politiques) que les stratégies qu'elle met en œuvre pour les accomplir. Il est bien temps, penseront d'aucuns, que l'analyse universitaire des discours serve aussi à une analyse des discours universitaires.

La réflexion présentée ici n'est qu'une première étape vers une démarche plus globale consistant à impliquer les enseignants de disciplines dans une réflexion sur l'aspect langagier de la transmission des connaissances, et sur la réception de leurs discours par les étudiants allophones et natifs qu'ils ont la charge de former. Des convergences de hasard pourraient ainsi devenir une véritable méthodologie intégrative.

3. Bruxelles (ULB), Liège (ULG) et Louvain (UCL)

## Bibliographie

- BOUCHARD, R., PARPETTE, C. (2008), « Reformulation et co-formulation dans la communication scientifique avec support écrit », *Pragmatique de la reformulation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 55-72.
- Bouchard, R., Parpette, C. (2008), « Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur/acteur. Jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux de 1<sup>re</sup> année », *LIDIL 35*, Grenoble, Ellug, pp. 119-137.
- BOUCHARD, R., PARPETTE, C., POCHARD, J.-C. (2005), « Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en L2 », *Cahiers du Français Contemporain 10*, Lyon, Ens-Lsh, pp. 191-207.
- CARETTE, E. (2010), « Aider des étudiants allophones à comprendre des cours universitaires : du parcours imposé vers le balisage pour randonnée en liberté », in *Le français dans le monde. Recherches et applications 47*, Paris, CLE International.
- COULON, A. (1997), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF (réédition 2005, Paris, Economica).
- PARPETTE, C. (2008) :
1. « Les discours académiques oraux : évolution des représentations et des stratégies d'enseignement en FLE », *Le français dans le monde. Recherches et applications 43*, Paris, CLE International, pp. 114-125.
  2. « Un dispositif multimédia pour se préparer à l'université française », *Points communs 35*, Paris, CCIP, pp. 13-19.
- PARPETTE, C. (2007), « Les cours magistraux : où situer les difficultés de compréhension ? », in Goes J. et Mangiante J.-M. (éds), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Arras, Artois Presses universités, pp. 49-60.
- POLLET, M.-C. (2010), « L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? », in *Le français dans le monde. Recherches et applications 47*, Paris, CLE International.
- REY, O. (2005), *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*, dossier de synthèse, INRP, [http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens\\_Sup/sommaire.htm](http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/sommaire.htm)





# Quelles *compétences académiques et linguistiques ?*

PATRICK CHARDENET  
ROBERT BOUCHARD  
MARIE-CHRISTINE POLLET  
JAN GOES, JEAN-MARC MANGIANTE  
CRISTELLE CAVALLA

# Mettre les langues au centre des enseignements supérieurs : des filières universitaires francophones aux compétences plurilingues

ENTRETIEN AVEC PATRICK CHARDENET,  
DIRECTEUR DÉLÉGUÉ LANGUE FRANÇAISE,  
AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE (CANADA)

---

1. Les références statistiques dans cet article se fondent sur des rapports internes des Bureaux régionaux de l'AUF et sur le « Rapport d'activité du Conseil scientifique », présenté par Christine Colin, Présidente du Conseil scientifique, 15<sup>e</sup> Assemblée Générale de l'Agence universitaire de la Francophonie, Bordeaux, 17 et 18 mai 2009 ([http://www.auf.org/IMG/pdf/Presentation\\_de\\_Christine\\_COLIN\\_Rapport\\_de\\_la\\_presidente\\_du\\_CS\\_AG\\_AUF\\_17\\_mai\\_2009\\_version\\_finale.pdf](http://www.auf.org/IMG/pdf/Presentation_de_Christine_COLIN_Rapport_de_la_presidente_du_CS_AG_AUF_17_mai_2009_version_finale.pdf), dernière consultation 06/08/09).

**Qu'appellez-vous à l'AUF « filières universitaires francophones », existe-t-il des catégories différentes selon les contextes ? Comment considérez-vous les filières françaises délocalisées dans l'ensemble du dispositif ?**

Évidemment, « filières universitaires francophones » est un générique qui recouvre des situations très différentes dans le monde. Les déterminants de ces situations sont à la fois d'origine académique (disciplines concernées et niveau d'enseignement) et institutionnelles (intitulé donné par une université, intitulé attribué par une opération de coopération bilatérale ou multilatérale qui apporte un appui technique ou budgétaire). Les 90 filières universitaires francophones, appuyées par l'AUF<sup>1</sup> (« FUF » dans notre technolecte), concernent des cursus disciplinaires variés (agronomie, droit, psychologie sociale, économie, ingénierie, médecine) qui ne s'inscrivent pas tous dans un cadre de diplôme classique de cycle universitaire (LMD ou autre), mais qui intègrent parfois des diplômes professionnels (techniciens, ingénieurs).

L'AUF étant une association internationale d'universités fondée sur des bases de coopération multilatérales, nous n'intervenons pas dans les filières françaises délocalisées qui relèvent d'accords universitaires

bilatéraux qui peuvent éventuellement bénéficier d'appuis de la coopération bilatérale française. Les filières universitaires francophones sont plutôt fondées sur des partenariats multilatéraux d'orientations inter-universitaires variables (exemples : deux établissements du Nord en partenariat avec un établissement du Sud ; plusieurs établissements du Nord en partenariat avec plusieurs établissements du Sud). Ceci est d'ailleurs une problématique stratégique à soulever. Il n'existe pas de cartographie globale précise de l'ensemble des filières universitaires qui valorisent l'usage du français. Ce travail de base est encore à faire auprès des opérateurs dans chaque pays francophone exportateur de compétences (Belgique, Canada, France, Luxembourg, Suisse) et auprès des établissements bénéficiaires dans le monde (dans les pays où le français a un statut officiel, comme dans les pays où il s'agit d'une langue étrangère). Un bon travail d'enquête utile pour un mémoire d'étudiant de master. Il permettrait de mieux prendre en considération le maillage structurel et académique de ces filières, d'établir des bilans croisés, de modéliser des dispositifs et des pratiques, de mutualiser des savoirs et des ressources.

**Où en est-on aujourd'hui en termes de pays concernés, de filières, d'effectifs étudiants... ? Quelle a été l'évolution de ces filières depuis leur origine ?**

Les pays concernés se trouvent actuellement en Asie, en Caraïbe, en Europe centrale et orientale et au Maghreb, et concernent près de 2 000 enseignants et environ 8 500 étudiants. Attention, cela n'induit pas un taux d'encadrement arithmétique. Les filières « consomment » beaucoup d'expertise externe (conseils pédagogiques) et d'appuis (pour la fabrication de ressources *ad hoc* par exemple) qui entrent dans les dispositifs.

L'évolution peut être considérée de bien des points de vue, mais trois variables s'imposent : les disciplines, les implantations, la structuration. Les disciplines n'évoluent guère, ce qui doit faire l'objet d'une réflexion, et les implantations géographiques ont commencé par l'Asie dans le prolongement des classes bilingues de l'enseignement secondaire mises en place dans les années 1990 (même si l'on voit aujourd'hui que le flux classes bilingues/filières universitaires francophones n'est pas la source première des inscriptions), puis l'Europe centrale et orientale dans le mouvement de restructuration post-soviétique. Les implantations au Maghreb sont plutôt le résultat d'un double effet du bilan post arabisation et de l'afflux démographique dans des domaines disciplinaires qui avaient besoin de maintenir un lien francophone important. Quant à la question de la structuration des filières, elle fait l'objet aujourd'hui d'une intense réflexion au sein de l'Agence universitaire de la Francophonie car nous voyons bien que le modèle doit évoluer pour mieux trouver sa place dans le mouvement d'internationalisation des formations, de globalisation/localisation des savoirs pour lequel la division Nord-Sud n'est qu'un

des paramètres. Du « Nord » apparaît dans le paysage universitaire de pays émergents qui recherchent une internationalisation en francophonie, c'est le cas pour des universités de Chine ou du Brésil par exemple. Du « Sud » existe déjà ou pourrait apparaître demain dans des paysages universitaires du Nord – c'est le cas en matière de recherche dans certaines universités périphériques du Canada, ce pourrait être bientôt le cas en Europe, pour les établissements qui resteront en marge des pôles universitaires qui se forment sous la pression d'une course à l'excellence gérée comme une compétition<sup>2</sup>.

**Quel regard portez-vous sur les compétences en français des enseignants d'une part, des étudiants d'autre part ? Les études sur la problématique enseigner/étudier une discipline dans une langue étrangère sont-elles pertinentes et prises en compte par l'AUF ?**

La formation des compétences linguistiques des enseignants est bien entendu le premier poste d'intervention de l'AUF. Nous n'avons pas de solution générique universelle, chaque enseignant dans chaque discipline dans chaque filière est un cas particulier compte tenu de sa biographie linguistique et des enjeux langagiers de son activité d'enseignement dans sa discipline. C'est à ce niveau qu'entre en jeu l'expertise (l'accompagnement dans les Bureaux régionaux de l'organisation par des responsables de filières francophones, dans les établissements par des conseillers pédagogiques, au niveau global du programme Langue française, diversité culturelle et linguistique, par les collectifs spécialisés de réseaux de chercheurs comme le CIRDL – Collectif inter-réseaux en didactique des langues). Cela va de la mise à niveau linguistique ponctuelle à la création de référentiels de compétences langagières professionnelles en passant par l'autoformation continue mise à disposition à travers des centres de ressources. Cela doit aussi prendre la forme de travaux de recherche sur ces situations d'enseignement. Nos moyens sont disponibles pour favoriser ces études mais se pose alors la question du centre de la recherche. Nous ne sommes pas favorables à la mise en œuvre de travaux externes qui n'incluraient pas des chercheurs de la région concernée. Il s'agit plutôt de favoriser l'émergence d'équipes régionales impliquées, ce qui est plus difficile que de faire appel à une expertise externe en lui offrant le terrain comme objet de recherche. C'est une question de développement durable.

**Quel bilan tirez-vous de ce dispositif et quelles perspectives envisagez-vous ?**

Comment ne pas tirer un bilan positif sur l'effet de nombre et son impact qualitatif ? Les études menées çà et là montrent que l'employabilité des sortants de ces filières est supérieure à celle des sortants des filières comparables en langue officielle d'éducation. Mais ce que je disais précédemment concernant l'adaptation des dispositifs aux enjeux actuels impose une révision projective du bilan. Ainsi, on peut

2. Salmi, J., 2009, « Comment la course à l'excellence nuit aux universités », dans *Le Monde*, 06/07/09 ([http://www.lemonde.fr/archives/article/2009/07/06/comment-la-course-a-l-excellence-nuit-aux-universites\\_1215728\\_0.html](http://www.lemonde.fr/archives/article/2009/07/06/comment-la-course-a-l-excellence-nuit-aux-universites_1215728_0.html), dernière consultation 06/08/09)

*Mettre les langues  
au centre  
des enseignements  
supérieurs : des filières  
universitaires  
francophones  
aux compétences  
plurilingues*

aujourd'hui se poser la question de la pertinence de filières exclusivement francophones dans des contextes de préparation à des cycles d'études ou à des emplois où les compétences plurilingues deviennent des atouts. Cela a directement des répercussions sur les dispositifs bien sûr, mais également sur les outils, par exemple à l'occasion de l'élaboration de la création de référentiels de compétences langagières professionnelles à la fois alterlingues (le passage d'une langue à une autre par exemple) et plurilingues (comme l'intercompréhension), que j'intégrerais dans une approche globale interlinguistique et interculturelle. Devons-nous imaginer des filières internationalisées multilingues à composante francophone ? Plusieurs modèles sont possibles visant les deux parcours habituels dans le cursus (masters orientés vers la formation professionnelle, masters orientés vers la recherche), qui doivent bien entendu être contextualisés. C'est déjà ce qui se passe naturellement dans plusieurs domaines fortement internationalisés. On ne parle plus alors de filière associée à telle ou telle langue, c'est l'objet même de la formation qui induit des compétences plurilingues. Quel objet de savoir peut aujourd'hui être considéré comme pertinent à l'intérieur d'un seul voire deux corpus linguistiques ? Il faut aussi compter avec le niveau d'internationalisation des établissements et les accords inter-universitaires. Comment peut-on défendre un enseignement universitaire monolingue ? L'Institut de Sciences Politiques à Paris qui a des accords avec la London School of Economics, Columbia School of International and Public Affairs, reçoit 40 % d'étudiants étrangers et propose un « Master Amérique latine, Espagne, Portugal ». À l'University Of Nottingham, on propose quatre « Bachelor of Arts » : économie plus français, économie plus allemand, économie plus russe.

Et l'enjeu interlinguistique ne touche pas que ces domaines professionnalisants. Les parcours recherche doivent aussi être impliqués : accéder à une bibliographie et une sitographie élargies ; intervenir dans un colloque avec un exposé dans une langue et un support projeté dans une autre ; produire des résumés d'article et des versions en construction dans des archives ouvertes en plusieurs langues. Les recommandations de l'Académie britannique, qui jusqu'ici se contentait de surfer sur l'avantage acquis de la « langue internationale », sont à cet égard très intéressantes. Suite à un rapport alarmant sur le monolinguisme de la communauté scientifique en Grande-Bretagne, elle conclut que la situation nuit au système éducatif, à la science et à l'économie<sup>3</sup>.

Pour assurer la pertinence de l'intégration langagière plurilingue à l'université, on a besoin de construire des référentiels interlinguistiques de compétences. Le cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP<sup>4</sup>) marque une étape de ce point de vue et nous attendons beaucoup de la dernière phase de ce projet qui permettra d'élaborer des curriculums. Mais il faut certainement aller plus loin en termes de partenariat pour la recherche, impliquer des équipes hors du champ européen.

**3. Le rapport**

(<http://www.britac.ac.uk/reports/language-matters>, dernière consultation 06/08/09), intitulé « Questions de Langue », suit une étude d'une année menée par un organisme indépendant (Rand Europe <http://www.rand.org/randeurope/>), sur les effets dans les champs de recherche (particulièrement dans les sciences humaines), de la chute de l'apprentissage des langues vivantes.

**4. Un projet coordonné**

par Michel Candelier, a d'abord conduit à l'élaboration de la partie centrale d'un « Cadre de référence pour les approches plurielles » constitué de listes de ressources en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire dont les approches plurielles favorisent la mise en place et d'une présentation des compétences globales auxquelles ces ressources contribuent. Il vise maintenant à produire un outil utilisable par les enseignants, conçu pour faciliter la prise de conscience de la nécessité d'une approche globale des ressources que l'apprenant doit se construire lors du développement de sa compétence plurilingue et pluriculturelle. (<http://carap.ecml.at/>).

Susciter et mettre en œuvre des dispositifs avec des partenaires et des opérateurs d'autres aires linguistiques, des spécialistes de la didactique d'autres langues pour les monter, les tester, les suivre, les évaluer ? C'est une réflexion qui doit avancer globalement avec celle de l'avenir des langues dans les enseignements supérieurs comme variable de gouvernance des établissements.

# **L**es étudiants étrangers face à une production écrite « *extra-ordinaire* » : une thèse en français

ROBERT BOUCHARD

UNIVERSITÉ LUMIÈRE-LYON 2, ICAR, FRANCE

Soulignons d'entrée de jeu que les étudiants étrangers dont nous allons évoquer ici le travail de production académique se trouvent au terme d'un parcours d'excellence – et ce d'un point de vue tant (pluri-)linguistique qu'académique. Ils ont déjoué toutes les embûches d'un long cursus universitaire préalable. Mais en affrontant le dernier obstacle, la rédaction d'une thèse en français – comme leurs camarades français, plus que leurs camarades français – ils se mettent dans une situation de production discursive « *extraordinaire* ».

Cette situation l'est, « *extra-ordinaire* », déjà parce que c'est une expérience qu'ils ne vivront qu'une fois ! Elle l'est aussi par la taille inhabituelle du produit textuel visé : la plupart n'auront jamais plus l'occasion ni le besoin de produire un tel volume (dans tous les sens du mot).

De manière plus spécifique, dans le cas des étudiants étrangers, la thèse est aussi « *extra-ordinaire* » parce qu'ils sont amenés à une pratique rédactionnelle en L2 dont, pour la plupart, ils n'ont jamais fait l'expérience en L1. Voire, pour certains, qu'ils seraient incapables de réaliser en L1. Voire, pour d'autres, pour qui leur L1 ne saurait constituer un vecteur adapté (cf. la situation des doctorants français face à la thèse en latin jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle).

La difficulté langagière de cette production de thèse est souvent appréhendée par rapport à son résultat, le texte à produire. On souligne chez ces étudiants allophones comme pour les apprenants de (très) haut niveau en général, le fort écart, phraséologique par exemple, que présentent leurs productions par rapport aux productions des natifs (Granger 1998, Howarth 1998, Forsberg 2008). Mais il me semble tout aussi important de

s'intéresser au processus de production (Bouchard 1996) de la thèse, aux nombreuses pratiques scripturales (Lahire 2008), préalables et intermédiaires, dont dépend la qualité du produit qui en sera l'aboutissement. Afin d'étudier ce processus de production, nous parcourrons l'itinéraire type de production en examinant diverses étapes et les problèmes qu'elles peuvent poser à un étudiant étranger. Cependant on ne saurait tout dire sur la thèse dans l'espace d'un article. Nous insisterons donc sur quelques phénomènes qui nous semblent importants : la matérialité du travail de fabrique de thèse et sa double caractéristique interdiscursive et intertextuelle (Bouchard, Simon, & Vourzay 2003). Mais, dans le même temps, nous essaierons de donner un peu plus d'épaisseur humaine à ce processus matériel de « fabrique de thèse » en le considérant en même temps comme un double itinéraire existentiel d'identification comme docte(ur), et d'intégration dans la communauté scientifique et discursive visée.

### **L**es préalables de la fabrique de la thèse

En effet, bien en deçà de la rédaction de thèse, sa « fabrique » comprend un moment décisif qu'il importe de commenter : le choix d'un directeur et d'un laboratoire qui va explicitement ou implicitement orienter l'étudiant vers un certain type de recherche, plus ou moins proche de ses attentes et de ses représentations.

Cette recherche de directeur de thèse est une étape problématique pour l'étudiant étranger qui ne connaît pas l'Université française. On reçoit trop souvent par mail des candidatures d'étudiants qui visiblement n'ont aucune idée ni des travaux de la personne qu'ils contactent, ni de la thématique de son laboratoire. Trop souvent également en didactique du FLE, le thème proposé *a priori* est « L'enseignement du français en/à X ». Il montre que la thèse est alors vécue comme l'épreuve nécessaire à subir pour avoir accès, *a minima*, à l'enseignement supérieur dans son pays d'origine. C'est une idée « réaliste » de la fonction de la thèse mais qui reste... insuffisante. Ce qui doit être visé à travers la période d'incubation de la thèse c'est aussi l'apprentissage du futur métier correspondant, c'est-à-dire du double métier d'enseignant-chercheur. Et si, pour différentes raisons, les universitaires de certains pays sont restés longtemps plus des enseignants que des chercheurs, cette situation évolue de plus en plus rapidement : l'exigence d'une activité de recherche s'impose de plus en plus y compris en lettres, langues... Nous partons donc de cette hypothèse : une thèse prépare au métier d'(enseignant-)chercheur et le rôle du directeur est de guider méthodologiquement sur ce chemin professionnel qui passe par une thèse qui n'est qu'un prétexte, dans tous les sens du mot.

De fait, la production de la thèse devient de plus en plus une co-action... inégale. Le temps est passé où, en lettres et sciences humaines surtout, les contacts entre étudiant et directeur se résumaient à deux moments, la discussion du sujet et la remise du travail fini ! La morale de cette absence de travail commun – s'il y en avait une – était que la thèse était conçue comme une course de fond solitaire : elle évaluait la capacité d'un individu à s'auto-organiser pour atteindre le but fixé, afin à terme d'exercer un métier tout aussi individualiste. Au contraire, accentuons le trait, actuellement la thèse tend plus à devenir une épreuve de socialisation. Sa réussite atteste de la qualité d'une co-action à l'intérieur d'une micro-communauté qui prend de plus en plus d'importance, le laboratoire. En cela, c'est le modèle des sciences « dures » qui tend à s'imposer. En chimie, en physique..., pour des raisons de force majeure, le coût d'une thèse en matériaux et produits, la nécessité d'un laboratoire au sens technique du mot, la thèse scientifique s'y développait traditionnellement, ... dans ce cadre matériel et humain, indispensable. La thèse exigeait aussi un engagement beaucoup plus important du directeur. C'est lui qui souvent d'ailleurs proposait un sujet, à la fois compatible avec l'équipement du laboratoire et avec les travaux en cours. La nouvelle thèse avait pour but de les appuyer, les relayer... La thèse était alors presque co-produite sinon co-écrite, et suivie fréquemment d'un ou de plusieurs articles co-signés. Implicite, nous voyons, chemin faisant, que la thèse suppose de plus en plus la présence physique de l'étudiant au sein du laboratoire. Cela a deux conséquences. D'une part, cela implique un exil de trois ans (au moins !) de celui-ci hors de son pays, hors de sa langue ; un exil qui a des conséquences importantes, tant financières que psychologiques et linguistiques. Mais cela pose aussi d'autre part le problème de la capacité d'accueil des laboratoires, dont on exige de plus en plus qu'ils offrent des conditions de travail acceptables à leurs doctorants. La résultante de ces deux constatations est que les laboratoires, fragiles économiquement et souvent à l'étroit dans leurs locaux, ont de plus en plus tendance à sélectionner drastiquement les étudiants-doctorants. On va choisir ceux qui peuvent au mieux contribuer à la vie du laboratoire en s'intégrant à des projets de recherche d'une part en lien avec les questions vives de la recherche européenne, et d'autre part financés, c'est-à-dire commandés de l'extérieur et correspondant à un engagement collectif (projet Européen, projet de l'Agence Nationale de la Recherche...). Enfin, *last but not least*, on choisira des étudiants dont on est sûr qu'ils régleront le problème en trois ans avec un résultat qui honorera l'institution ! Pour des raisons de « rentabilité » scientifique, il existe donc un risque véritable de malthusianisme vis-à-vis de la plupart des postulants étrangers. Venus d'ailleurs, soupçonnables d'un éventuel déficit scientifique et... linguistique, ils risquent fort d'être vécus *a priori* par les laboratoires « d'excellence » plus comme des boulets que comme des éléments moteurs. La morale pratique de ce paragraphe,

c'est aussi qu'il semble important pour les étudiants étrangers de venir en France avant la thèse, en master, pour mieux connaître le terrain et ses enjeux et pour être eux-mêmes mieux connus des responsables des études doctorales et des laboratoires.

## **T**hèse, genre et représentations

Choisir de s'attaquer à la production d'une thèse en France, c'est prévoir de s'attaquer à la production d'une thèse à la française, c'est-à-dire respectant les canons du genre tel qu'il existe actuellement dans notre pays mais tel aussi qu'il évolue régulièrement dans le cadre par exemple du système licence-master-doctorat (LMD).

En d'autres mots, une thèse est un genre disciplinaire mais aussi institutionnel, national, et l'étudiant étranger a toutes les chances d'aborder sa recherche avec des représentations qui ne correspondent pas à celles de son directeur ou à celle de la communauté scientifique sous-jacente que représenteront les membres du jury. En effet écrire ce n'est pas opérer *ex nihilo*, et la rédaction d'une thèse, même si nous avons insisté précédemment sur son caractère unique et initiatique, est précédée, en amont, d'autres expériences rédactionnelles qui vont conditionner la mise au point de routines d'écritures partiellement au moins réutilisables (Bouchard 2005).

Nous n'évoquons donc ici (superficiellement !) que les thèses en sciences humaines. Une opposition première existe par exemple entre (l'ancienne) thèse d'érudition et la thèse moderne organisée autour d'une question de recherche et d'une problématique. S'y ajoute la contrainte de travailler sur des données originales, qu'il est nécessaire dans un premier temps de rassembler rationnellement. C'est bien sûr ce second modèle de la thèse « à problématique » qui est d'actualité en France. Il peut dérouter un étudiant issu d'un autre univers culturel. La conception moderne de la thèse rend aussi indispensable un moment de travail sur « un terrain » et/ou la constitution d'un corpus. Les thématiques de recherche des étudiants étrangers s'ancrent souvent, et c'est compréhensible et positif, sur les réalités de leur pays ou région d'origine. Mais il faut bien prendre en compte que le travail va alors exiger des aller-retour entre la France et le pays en question, avec les contraintes correspondantes sur le temps de recueil et sur la qualité du corpus effectivement rassemblé dans ces conditions difficiles. D'autre part ce recueil est à constituer dans une étape précoce du travail de recherche, alors que l'étudiant n'a pas en tête toutes les implications que le sujet peut avoir sur ce corpus : il n'y a pas de bon corpus en général, il n'y a de bon corpus, qualitativement ou quantitativement, que par rapport à la question de recherche posée ! Relevons enfin que ce recueil

de corpus nécessite un minimum de compétence technique dans l'enregistrement audio comme vidéo puis dans la transcription et le traitement des données recueillies. Un corpus « insuffisant » ou défectueux va peser lourdement sur la suite des opérations. Il va être trainé comme un boulet pendant tout le temps de la production de la thèse.

Enfin, l'écriture de thèse, surtout en langue étrangère, au moyen d'un outil scriptural encore rétif, est trop souvent vue comme le simple enregistrement d'une création qui a eu lieu avant l'écriture, d'une « inventio » totalement distincte de l'« elocutio » pour reprendre la terminologie rhétorique.

## **L** a fabrique de la thèse

Les travaux sur le processus de rédaction sont fondés habituellement sur des productions courtes que l'on peut étudier dans des conditions quasi expérimentales. Mais ce que nous a appris ce type d'étude, c'est, comme le dit Krafft (2006), « la matérialité » de ce processus. Écrire n'est pas une opération purement intellectuelle. C'est une action pratique qui exige un espace de travail, des supports, des outils et qui, bien avant le texte définitif, se manifeste par des « objets intermédiaires » dont l'élaboration, l'archivage, la transformation joueront un rôle décisif dans la réussite globale.

La bonne gestion du temps est donc une question fondamentale pour la fabrique de la thèse. Il s'agit d'un travail long, s'étalant normalement sur trois ans (au moins !). Cette durée « légale » peut sembler *a priori* confortable ; l'étudiant s'y engage en ayant l'impression d'avoir tout son temps, avant de constater que par une accélération soudaine ce capital se trouve très vite entamé voire consommé.

Par ailleurs, durant ce qu'il reste de ces trois ans une fois le corpus recueilli, transcrit et la problématique actualisée, produire une thèse ce n'est pas simplement rédiger le texte qui sera lu par le jury. C'est d'abord en amont développer tout un ensemble de pratiques d'écriture, que l'on néglige souvent de prendre en compte, mais dont un sociologue spécialiste de l'écrit comme B. Lahire (2008) a souligné l'importance pour le monde académique comme en dehors. Elles se fondent sur des réécritures et des réagencements importants. Dans un premier temps, et c'est une des difficultés centrales des étudiants, il s'agit de réinterpréter les discours théoriques lus, forcément généralisants et dispersés, pour sur cette base discursive construire un protocole de recherche. En bref il s'agit de reformuler un ensemble de discours déclaratifs, cohérents un à un, en un unique discours procédural efficace... face à un corpus spécifique. Il est fait avant tout pour s'expliquer à soi-même ce qu'on veut faire et comment on va le faire, en utilisant quelles unités, quelle granularité

d'analyse... C'est indéniablement un des moments clefs de la thèse, même s'il s'agit d'un discours intermédiaire, privé.

Cette première réécriture s'oppose en cela à une autre reconstruction textuelle, difficile elle aussi d'ailleurs que rencontreront plus tard les doctorants : la rédaction du classique chapitre « outils théoriques » de leur texte final. Une thèse en sciences humaines (en didactique) peut connaître en effet une organisation logique *a priori* du genre :

Introduction : question de recherche et justifications  
 1<sup>re</sup> partie : contextualisation et présentation des données  
 2<sup>e</sup> partie : état de l'art et outils théoriques convoqués  
 3<sup>e</sup> partie : protocole de recherche et analyse des données  
 4<sup>e</sup> partie : résultats et discussion  
 5<sup>e</sup> partie : conséquences didactiques  
 Conclusion

Bibliographie  
 Index  
 Table des matières  
 Annexes : corpus

Mais cette présentation (abusivement stéréotypée !) n'a rien à voir avec les aléas des opérations et des pratiques d'écriture de recherche esquissées plus haut. En particulier pour le chapitre théorique le doctorant doit sélectionner, hiérarchiser, puis articuler de manière *ad hoc* des discours hétérogènes, produits à des époques différentes, par des auteurs appartenant à des courants différents, et ce en leur gardant leur identité... tout en les homogénéisant !

Plus globalement pour rendre féconde intellectuellement la matrice ci-dessus, la sélection et l'ordre des éléments dans chaque partie de cette « superstructure *a priori* » ne peut être opérée qu'à partir du moment où, les données ayant été analysées, le projet prend corps. C'est le moment où doit commencer à se dessiner un mouvement argumentatif possible pour la thèse. Les informations, triées, ordonnées, doivent alors se transformer en arguments. Il s'agit aussi de soupeser la force relative de ceux-ci pour qu'ils concourent « logiquement » à la conclusion entrevue, sans donner à voir les hésitations, fausses pistes, retours en arrière normaux du travail de recherche. En bref le travail de production textuelle autocentré et foisonnant jusqu'alors doit se réorienter pragmatiquement vers les lecteurs, en donnant une lisibilité et une cohérence pour autrui au long texte à produire. Ce calcul ne saurait se faire d'un coup et là encore il est bon de prévoir des « (re)dispositio » sinon globales du moins locales.

## **E**ntre fabrique et produit : les ressources interdiscursives

Écrire une thèse c'est ainsi pour une bonne part – comme pour les autres écrits académiques – réécrire. On sait depuis Bakhtine (1984)

que l'écrit (autant que l'oral) est dialogique : scripteur et locuteur réutilisent des fragments discursifs issus d'autres bouches ou d'autres plumes. C'est bien sûr particulièrement vrai pour la thèse dont l'indispensable et massive bibliographie a précisément pour but d'afficher la richesse interdiscursive dont se targue l'auteur.

Essayons, pour notre propos, de déployer plus exhaustivement les états et les étapes de la production de la thèse en en distinguant deux moments-ensembles sur des critères tant chronologiques que typologiques.

Un premier ensemble, mais second dans le temps, est constitué des éléments, déjà évoqués ci-dessus, produits par le rédacteur lui-même et sujets à un long travail d'autoreformulation. Il s'enracine sur un autre ensemble formé par les éléments documentaires pré-existant à la rédaction, nés donc d'autres plumes que de celle(s) du(es) rédacteur(s) que nous observons et nécessitant donc de délicates hétéroreformulations.

On peut dire en effet que les genres académiques invitent les étudiants à une pratique éminemment interdiscursive, au sens où il leur faut construire un discours personnel mais qui se doit de mentionner d'autres discours, de faire entendre d'autres voix, celle(s) de(s) l(') sujet/auteur(s) étudié(s) comme celles des spécialistes « autorisés » qui ont écrit sur le même thème. On peut ajouter que cette pratique interdiscursive est emblématique de l'écriture universitaire, voire théorique en général, qui ne peut se concevoir comme une activité solitaire, mais se doit d'être un dialogue, le cas échéant « engagé », avec les autres spécialistes, anciens ou actuels, de la discipline concernée.

Cette rédaction ne peut donc se passer de lectures d'ouvrages spécialisés et d'un traitement de l'information qu'ils contiennent, adapté au projet de recherche. Elle nécessite :

- une maîtrise des outils de recherche documentaire : recherche raisonnable et sélection raisonnée des sources les plus pertinentes ;
- une lecture sélective d'ouvrages et de revues spécialisés.

C'est bien sûr la source d'autres difficultés. Les premières ont trait tout simplement à la lecture de ces textes spécialisés d'un accès difficile, en particulier en langue étrangère, pour des étudiants issus d'universités ne disposant pas de ressources documentaires développées en langue française (problème du bon usage des revues en particulier).

L'étudiant étranger en France, à l'âge d'internet de plus, doit plus craindre l'excès de documentation que son absence. Cette lecture de textes spécialisés donne lieu ainsi à d'autres tensions plus cognitives et/ou culturelles.

Les premières ont trait au repérage des paradigmes scientifiques au sein desquels se situent plus ou moins explicitement les auteurs des textes consultés, comme de la « hiérarchie » intellectuelle existant entre ces auteurs. Ainsi en lieu et place de la construction dialectique d'une hypothèse théorique cohérente on peut trouver dans des thèses – françaises comme étrangères – une simple juxtaposition de résumés de documents épistémologiquement opposés, comme une suite de fiches

de lecture. Ainsi des articles mineurs, mais plus facilement lisibles, peuvent devenir la référence centrale d'un doctorant étranger rebuté par des ouvrages plus longs et plus complexes. Inversement, l'indispensable appétit documentaire nécessaire ne doit pas tourner à la boulimie et à un retardement du passage à l'acte – la production – toujours différé à l'issue de la dernière lecture du dernier document ! Ces lectures-réécritures doivent de plus amener le doctorant à se poser la question de sa situation personnelle dans ce champ scientifique, de son adhésion progressive à un projet scientifique qui n'était peut-être pas le sien au départ (et qui n'est peut-être pas non plus celui de son directeur) et qui seul lui donnera un point de vue pour mieux sélectionner ses supports documentaires !

Une question culturelle délicate a trait d'ailleurs au rapport de l'étudiant étranger à l'autorité scientifique que représente, au-delà du texte imprimé, le rédacteur autorisé à publier ainsi ses travaux. Le doctorant, futur chercheur, a-t-il vraiment le droit de critiquer un auteur, un « déjà-docteur » ? Un jugement négatif de sa part ne provient-il pas d'une compréhension insuffisante de l'hypothèse développée ? On a beaucoup évoqué à ce propos le rapport tout confucéen au savoir des étudiants asiatiques.

Mais une autre conséquence paradoxale de ces lectures « de révérence » peut être le plagiat ! Si un auteur reconnu dit la vérité, en tant que telle, celle-ci lui échappe et devient la propriété de la communauté entière (c'est ce qui se passe d'ailleurs dans les manuels scolaires où bien des théorèmes ou des concepts n'ont plus de géniteurs, sont un pur apport de la science comme mouvement collectif d'accumulation). L'étudiant étranger peut ainsi copier une page entière d'un spécialiste reconnu, sans éprouver le besoin de l'encadrer par des guillemets, en ayant simplement l'impression de prendre en compte la vérité scientifique. Il n'a pas à indiquer des démarcations énonciatives puisqu'il ne considère pas sa voix comme autonome à l'intérieur de son texte.

De plus on sait bien que plus le texte source échappe à la maîtrise d'un lecteur plus il est difficile pour celui-ci de retraiter l'information de manière économique, plus la prise de notes se transforme en copie de passages de plus en plus vastes. Comment enfin en tant qu'étranger, réécrire « mieux » ce que l'auteur lui-même a dit ? Ce plagiat involontaire n'est donc que la conséquence d'une triple fragilité, scientifique, culturelle et linguistique mais, à l'âge du copier-coller, il peut être très mal considéré par les évaluateurs académiques des travaux d'étudiant où on le rencontre.

Enfin, au nombre de ces lectures nécessaires, il faudrait aussi évoquer, dans un souci plus intertextuel cette fois-ci, celle de (bonnes !) thèses récentes dans la même discipline ou des disciplines proches afin d'assimiler explicitement et implicitement les contraintes globales et locales du genre thèse de sciences humaines... à la française !

## **C**onclusion

Par rapport aux autres compétences linguistiques bi/pluri-lingues déjà stabilisées du doctorant étranger, il est certain que le discours écrit « fait de la résistance ». C'est encore plus vrai si le discours cible est une thèse. Même au terme des parcours plurilingues les plus réussis, sa production en L2 reste une ultime étape difficile.

Elle demande en effet à l'« impétrant » étranger, qui ne dispose pas du même intertexte que le natif, de retrouver les « tours de main discursifs » des spécialistes natifs dans ce qu'ils ont de plus spécifique c'est-à-dire de plus routinier le cas échéant (Gulich & Krafft 1997) ! Il ne s'agit pas forcément d'écrire « bien » mais d'écrire conformément à la norme discursive (micro)socialement admise, implicitement, à un moment donné, par une communauté discursive monolingue.

En effet devenir docteur c'est s'agréger progressivement à la communauté intellectuelle que l'on a choisie. Et cette adhésion ne se fait pas magiquement le jour de l'obtention du grade mais progressivement par le partage de la vie de bibliothèque et de laboratoire. La participation effective des doctorants à cette double vie, solitaire dans un cas et collective dans l'autre, est la clef de leur intégration au sein de cette communauté. Au-delà, ajoutons que leur participation effective aux colloques que cette communauté organise est essentielle pour tout thésard qui désire effectivement participer à la vie interdiscursive, orale et écrite, de la communauté. Elle leur permet – pendant la thèse – de situer leur projet dans l'actualité de la recherche, et... le jour venu, de disposer d'une visibilité personnelle comme d'une liste de publications qui joueront un rôle décisif dans leur recrutement !

En bref, la question réaliste que doit se poser le futur enseignant-chercheur tout au long de ses trois ans de travail, depuis la première minute jusqu'à la dernière, c'est en quoi le sujet choisi et le travail en cours le rapprochent d'une intégration professionnelle véritable dans l'institution universitaire qu'il vise. Il doit se demander aussi – et la question est légèrement différente – en quoi la préparation de la thèse est partie prenante de sa double formation professionnelle comme chercheur mais aussi comme enseignant.

Une thèse réussie sera enfin une thèse qui lui aura permis de ressentir, dans son vécu quotidien, que le type de travail qu'elle demande dans ses plaisirs (il y en a !) et ses tensions, dans sa relative solitude comme dans ses urgences collectives, correspond vraiment à ses attentes professionnelles et personnelles.

## Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BOUCHARD, R. (1996), « Didactique et discursivité : De l'analyse de discours à l'étude de la production discursive », in Moirand, S. (dir.) (1996), *Le Discours : enjeux et perspectives, Le français dans le monde. Recherches et applications*.
- BOUCHARD, R. (2005), « Cultures linguistiques-scolaires et production écrite en français d'étudiants étrangers », in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L. Cicurel, F., Véronique, D. (éds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF.
- BOUCHARD, R. (2006), « Source et ressources du discours (académique) : éléments préconstruits et processus de préconstruction en L2 », in Bouchard, B., Mondada, L. (eds.), *Les processus de la rédaction collaborative*, Paris, L'Harmattan.
- BOUCHARD, R., SIMON, J.-P., VOURZAY, M.-H. (2003), « L'intertextualité au service de l'interdiscursivité, étude de la production d'une synthèse de documents : à la recherche du lieu commun », in Marillaud, P., Gauthier, R. (éds), *L'intertextualité, actes du XXIV<sup>e</sup> colloque d'Albi « langages et signification »*, Albi, C.A.L.S./ C.P.S.T. (Centre pluridisciplinaire de sémiolinguistique textuelle).
- FORSBERG, F. (2008), *Le langage préfabriqué*, Berne, Peter Lang.
- GRANGER, S. (1998), « Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing : Collocations and Formulae », in Cowie, A. (ed.), *Phraseology : Theory, Analysis and Applications*, OUP.
- GÜLICH, E., KRAFFT, U. (1997), « Le rôle du "préfabriqué" dans les processus de production discursive », in Martins-Baltar, M. (ed.), *La locution entre langue et usages*, Fontenay aux roses, ENS-Éditions Fontenay / St Cloud.
- HOWARTH, P. (1998), « The Phraseology of Learner's Academic Writing », in Cowie, A. (ed.), *Phraseology : Theory, Analysis and Applications*, OUP.
- KRAFFT, U. (2006), « La matérialité de la production écrite : les objets intermédiaires dans la rédaction collaborative de Maité et Paulo », in Bouchard, R., Mondada, L. (eds.), *Les processus de la rédaction collaborative*, Paris, L'Harmattan.
- LAHIRE, B. (2008), *La raison scolaire*, Rennes, PUR.

# L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ?

MARIE-CHRISTINE POLLET

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, BELGIQUE

À côté des recherches concernant les difficultés des étudiants allophones, se développe depuis une trentaine d'années une réflexion importante sur les compétences langagières des étudiants francophones entrant à l'université.

Malgré les travaux qui prônent une perspective pragmatique dans le traitement théorique et pratique de cette problématique – analyse des besoins, inscription des interventions dans des situations authentiques de communication, ancrage disciplinaire, etc. – (cf. *Enjeux* 2002, *Spirale* 2002, *Pratiques* 2004, *Diptyque* 2008), certains proposent des enseignements extrêmement puristes fondés sur le développement de micro-habilités linguistiques, affirmant que les étudiants francophones ne maîtrisent pas mieux le français que les allophones qui l'auraient appris avec plus de rigueur.

Pessimisme ou réalisme ? Quoi qu'il en soit, ce genre d'affirmation amène à s'interroger : par quelle analyse de quelles compétences cette conclusion est-elle amenée ? Reflète-t-elle réellement des questions pertinentes au sujet de l'acculturation des étudiants aux discours universitaires ? Plutôt que soumettre les étudiants à des épreuves basées exclusivement sur la maîtrise du système linguistique, ne serait-il pas plus judicieux d'observer les compétences langagières qu'ils mettent

en œuvre en contexte, dans des situations de compréhension-production relatives à leur nouvel univers communicationnel ? De la sorte, certains éviteraient de tirer des conclusions peu nuancées qui masquent les véritables interrogations : quelles sont les difficultés spécifiques des étudiants francophones et allophones ? Quels sont, chez l'un et l'autre public, les obstacles premiers à l'appropriation des discours universitaires ? Quels sont, dès lors, les éléments prioritaires d'accompagnement des uns et des autres pour une acculturation efficace ?

Pour cette contribution, je me baserai sur l'analyse de productions d'étudiants francophones et allophones (vocabulaire, syntaxe, degré de maîtrise de la construction/cohésion du discours), de manière à montrer que, contrairement aux idées reçues que véhiculent encore certains discours, on ne peut pas comparer les uns aux autres, leurs problèmes respectifs n'étant pas de même nature. À condition pour cela de ne pas s'arrêter aux seules difficultés d'ordre lexical, orthographique et syntaxique, que l'on retrouve en effet dans les deux types de publics, mais pour des raisons à mon sens différentes.

## Quelques discours tenaces à propos des difficultés en français des étudiants francophones

En 1975, une enquête menée par la Faculté des Sciences de l'Université Libre de Belgique (ULB) à propos des compétences en français des étudiants de première année aboutissait à cette conclusion interpellante :

« la négligence d'étudiants francophones vis-à-vis de leur langue est telle qu'ils s'en trouvent handicapés par rapport à des étudiants étrangers qui ont appris le français récemment mais avec plus de rigueur »<sup>1</sup>

En 1998, vingt-trois ans plus tard, donc, ce genre de discours remportait encore une certaine adhésion. Ainsi, cette affirmation du Doyen de la Faculté des Sciences de l'Université de Mons-Hainaut devant une assemblée de directeurs d'établissements de l'enseignement secondaire :

« La langue maternelle est particulièrement mal maîtrisée, posant de graves problèmes tant au niveau de la simple compréhension d'un énoncé un peu complexe que du manque de rigueur dans la formulation de la réponse. Nous sommes sans doute là en présence d'une des causes principales d'échec en candidature, toutes sections confondues ».

Il faut dire que, de nos jours encore, de nombreux tests et enquêtes circulent dans les universités et/ou institutions d'enseignement supérieur, concluant à la non maîtrise du français par les étudiants francophones. Dans cet ordre d'idées, nous connaissons bien les discours à propos des lacunes en langue des étudiants et développant la thèse du « handicap

### 1. Enseignements

des candidatures – *Facteurs de réussite*, Rapport du groupe de travail Faculté des Sciences – Enseignement secondaire, Université libre de Bruxelles, 1975, p. 7.

linguistique », préoccupation ancienne puisqu'en 1880, Vanderkindere<sup>2</sup> s'en faisait déjà l'écho :

« Chaque année, ceux qui voient arriver à l'université des jeunes gens issus de rhétorique<sup>3</sup> constatent déjà les plus fâcheux résultats ; fort peu sont en état d'écrire correctement le français et de le lire couramment. » (Glorieux et al. 2006)

Aujourd'hui encore<sup>4</sup>, un ministre belge s'exprimant sur la RTBF (radio-télévision belge francophone), dans l'émission « Questions publiques » de La Première, déplorait ce handicap – dû selon lui aux défaillances de l'enseignement primaire et secondaire – tel que « maintenant, les universités organisent des cours pour apprendre le français aux étudiants francophones ».

On ne peut que constater la ténacité de ces reproches, mais surtout de la croyance en l'impact des difficultés des étudiants en français sur les études et sur la réussite.

Même si ce type d'approches pêche sinon par excès, à tout le moins par manque de nuance et même si nous ne les partageons pas, nous saluerons quand même l'objectif que nous leur supposons : organiser des remédiations destinées à contrer un déterminisme socio-culturel – la « maîtrise du français » étant sans aucun doute un marqueur d'appartenance sociale –, et donc contribuer, en quelque sorte, à l'ouverture démocratique du système. Malheureusement, ces programmes se sont le plus souvent focalisés sur des batteries d'exercices visant à la maîtrise du système linguistique, de manière décontextualisée, la perspective étant le plus souvent normative voire puriste. De plus, s'il est vrai qu'une bonne connaissance de l'orthographe, de la syntaxe et du lexique représente un atout important, on surévalue souvent leur influence dans les difficultés d'apprentissage. En effet, il est peu probable qu'un étudiant rate son année pour des difficultés de cet ordre uniquement, du moins si tout le reste ne pose pas de problème.

Certaines études le montrent d'ailleurs. Par exemple, Anne Vibert (1998 : 59-72) insiste sur le paradoxe entre le fait que l'on déplore encore les fautes de français dans les mémoires de DEA voire dans les thèses et le fait que ces étudiants soient arrivés à ce niveau avancé. C'est que l'institution a jugé qu'ils en étaient dignes, et que les examens n'ont pas sanctionné les incorrections et maladresses d'expression qui ne se sont certainement pas révélées du jour au lendemain ! Ainsi, selon elle, l'orthographe n'est manifestement plus un instrument de sélection, pour autant que la communication ne soit pas entravée. En outre, un élément important doit retenir notre attention : les épreuves qui amènent à des conclusions catastrophistes sur le niveau en français des étudiants francophones n'induisent-elles pas, par leurs contenus et le niveau de performance qu'elles visent, un certain type d'hétérogénéité (Glorieux : 104) ?

Il ne s'agit pas, dans notre esprit, d'ignorer les problèmes – orthographiques, lexicaux, syntaxiques – bien réels des étudiants francophones.

*L'acculturation  
des étudiants  
aux discours  
universitaires :  
allophones, francophones,  
mêmes problèmes,  
même combat ?*

2. Léon Vanderkindere fut professeur et doyen de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'ULB, ainsi que recteur de l'ULB..

3. La « rhétorique » est l'appellation de la dernière année de l'enseignement secondaire en Belgique.

4. Le 3 juin 2009.

Il ne s'agit pas non plus de déclarer qu'ils ne sont d'aucune importance. Il s'agit cependant de réfléchir à d'autres clés, d'autres pistes que celles du drill et de l'imposition d'une norme, pour tenter de résoudre un problème profond, et non d'agir sur des symptômes. Ainsi, il nous semble que c'est prioritairement sur l'incompréhension des discours et du savoir qu'il faut tenter d'intervenir, et pas sur les épiphénomènes qui la masquent ou qu'elle provoque. À ce sujet, les propos d'Élisabeth Bautier (1998) sont particulièrement éclairants, toutes proportions gardées puisqu'il ne s'agit pas du même niveau scolaire, mais transposables malgré tout dans le contexte qui nous intéresse :

« Même si les élèves ont des difficultés dans ce domaine [lexique, syntaxe de la phrase ou du texte], il ne faut pas leur accorder une importance majeure car elles en masquent de plus importantes, qui font plus profondément problème, qui sont plus différenciatrices des élèves car elles concernent les usages mêmes du langage supposés par les pratiques scolaires. »

C'est dans cette problématique concernant les représentations de la langue, le rapport au langage et le rapport au savoir (Bautier 2002) qu'il conviendrait de se situer pour réfléchir aux problèmes langagiers de nos étudiants.

## **O**bservation en contexte des difficultés des étudiants francophones

Au-delà des « fautes de français », on observe que les étudiants éprouvent essentiellement des difficultés relatives à la situation d'énonciation, aux genres de discours et à leur organisation, qu'il s'agisse de résumés, de prises de notes ou même de réponses à des questions d'examens. C'est cet obstacle qui nous semble le plus important dans l'acculturation des étudiants francophones aux discours universitaires, les fautes de langue étant des symptômes mais pouvant être rétablies facilement si les étudiants trouvent du sens à ce qu'ils lisent et écrivent.

Des recherches antérieures (Pollet 2001, Pollet et Piette 2002) nous ont permis de nous pencher sur des productions d'étudiants : résumés produits à partir d'un article scientifique, travaux relevant du discours de recherche. L'analyse montre, bien entendu, quelques problèmes d'ordre lexical, orthographique et syntaxique. Mais au-delà de cela, on observe surtout que de nombreuses productions se caractérisent par l'absence totale de cohérence, comme si les étudiants n'avaient pas réfléchi à l'ancrage discursif des différentes données, ni au rapport qu'elles entretiennent, ni à leur visée. Certains étudiants juxtaposent une foule d'informations, les exposant toutes sur le même pied, sans hiérarchisation, et le plus souvent sans organisateurs ni connecteurs, comme s'ils les listaient ou, plus précisément, les stockaient.

D'autres, beaucoup plus rares, produisent au contraire des textes caractérisés par une hyperstructuration, une surabondance de liens, mais en procédant le plus souvent, ce faisant, à une transformation typologique regrettable (par exemple, focalisation sur une donnée accessoire, celle-ci devenant dans le résumé un élément essentiel à démontrer, ou encore transformation d'un texte-source à dominante narrative et explicative en une argumentation, ceci correspondant sans doute à un schéma prototypique connu et leur semblant peut-être correspondre au cadre communicationnel de l'université).

Nous avons eu l'occasion d'observer des comportements identiques dans le cadre de l'analyse de réponses à des questions d'examen (Pollet 2004). Les unes se caractérisent par un listage d'informations – visible d'emblée par les passages à la ligne systématiques (voire une succession de tirets) –, dont on voit difficilement le rapport qu'elles entretiennent entre elles, ainsi que le rapport qu'elles entretiennent avec la question posée. On voit mieux, en revanche, le rapport avec l'extrait du cours correspondant, mais celui-ci ne semble avoir été saisi que par bribes. D'autres étudiants tentent manifestement de se conformer à la demande de démonstration formulée dans la question. Maladroitement, il est vrai. Par exemple, en introduisant un « donc » ou un « par conséquent », mais sans que le contenu ainsi amené conclue quoi que ce soit. Quoi qu'il en soit, contrairement aux réponses qui transmettent un stock d'informations, d'autres, par leur construction et par l'usage, même inadéquat, de connecteurs, donnent à penser que l'étudiant a tenté de reconstruire une démonstration.

Comme pour certains des résumés évoqués précédemment, on est sans doute là dans ce que d'aucuns appellent le « mime de la compréhension » (Frier 1998 : 73-74) : les étudiants cherchent à « fournir une prestation globalement compréhensible, au risque de s'éloigner du texte » (Portine 1994). Dans ce cas, c'est au risque de s'éloigner du texte de départ (l'extrait du cours correspondant à la question), mais aussi de la question posée.

En conclusion, deux attitudes apparaissent souvent dès que les étudiants sont amenés à produire l'un ou l'autre type de rappel à propos d'un cours, d'un article scientifique ou d'un ouvrage : le stockage (sous forme de liste) et la reconstruction.

Le stockage consiste en la présentation successive de différentes données, indépendamment l'une de l'autre, comme si elles ne participaient pas à un ensemble organisé. On renverra ici aux analyses de Annie Piolat (2001), Françoise Boch (1998), ou Catherine Frier (1998), qui décèlent dans ce genre d'attitude un besoin de sécurité, un faible coût en traitement cognitif, ainsi qu'une volonté de mise à distance. En stockant, en engrangeant, les étudiants s'attachent à reproduire le contenu d'un discours. Dans ce cas, l'écrit a pour unique fonction de transmettre. Plus rare, un autre mode d'appropriation est celui de la reconstruction. Reconstruction plutôt que construction, car dans ce cas les étudiants

re-construisent, littéralement, à partir d'un discours premier : ils isolent certaines données, se focalisent sur elles, et reconstruisent autour d'elles un sens ou un questionnement qui le plus souvent, malheureusement, sont à mille lieues du sens initial.

On pense évidemment, en observant ces comportements, à ce que Catherine Frier (1998) et, avant elle, J. Leenhardt (1988), désignent sous le nom de « modalité de rappel phénoménale-descriptive » (le lecteur ne fait que rappeler un contenu, sans aucune interaction avec le texte, comme s'il veillait à la plus grande objectivation) et « modalité de rappel interprétative » (« production artificielle de la reconnaissance, forgée dans le cadre diène logique propre au lecteur et ses conceptions schématiques »).

## **O**bservation en contexte de difficultés d'étudiants allophones<sup>5</sup>

À observer des résumés d'étudiants allophones<sup>6</sup> produits eux aussi sur la base d'un article scientifique, on se rend compte – sans surprise, finalement – que leur méconnaissance du système linguistique est bien plus importante que celle des francophones et que celle-ci est l'obstacle premier (sans pour autant être forcément le seul) à leur appropriation des discours universitaires, ce que l'on n'oserait affirmer en ce qui concerne les étudiants francophones.

Ainsi, on relève de nombreuses constructions syntaxiques incorrectes, un vocabulaire inadapté, un emploi malhabile de prépositions et conjonctions, des collocations incorrectes, une orthographe douteuse, particulièrement l'orthographe grammaticale. On pourrait allonger et illustrer cette liste, mais ce serait fastidieux. Notons cependant que, même si ces difficultés sont plus nombreuses, leur nature est à première vue du même ordre que celles qui sont reprochées aux étudiants francophones, par ceux qui, justement et sans doute pour cela, auraient tendance à considérer ceux-ci comme moins rigoureux que les allophones. En revanche, nous ajouterons deux éléments qui nous semblent importants. Quelle que soit leur langue première, les allophones manifestent eux aussi deux comportements scripturaux, comme nos étudiants francophones, mais pas les mêmes et surtout, pas exclusifs l'un de l'autre. On remarque, d'une part, la tendance à transposer en français des constructions syntaxiques et des mots de vocabulaire de leur propre langue ou d'une autre langue qu'ils maîtrisent ; d'autre part, la tendance à « écrire de l'oral », sans réfléchir, donc – ou sans les connaître – aux spécificités et contraintes de l'écrit par rapport à l'oral. Ces deux problèmes méritent un traitement spécifique. En ce qui concerne les modalités de rappel observées chez les francophones, on voit que les allophones n'en pratiquent qu'une : la modalité descriptive. Si l'on est

5. Je remercie chaleureusement ma collègue Danièle Janssen, qui m'a prêté – et commenté – des copies d'étudiants allophones.

6. Il s'agit d'étudiants inscrits au programme Erasmus, dont la plupart ont suivi des cours de français dans leurs pays.

d'accord pour dire que celle-ci correspond à un besoin de sécurité, à un faible cout en traitement cognitif, ainsi qu'à une volonté de mise à distance, on le comprend d'autant plus que les étudiants sont en insécurité avec le français.

*L'acculturation  
des étudiants  
aux discours  
universitaires :  
allophones, francophones,  
mêmes problèmes,  
même combat ?*

## **E**n conclusion : des pistes pour penser des accompagnements prioritaires et adaptés

Tout ce qui précède nous montre des points communs entre les difficultés des étudiants francophones et allophones, mais à des degrés divers. Ainsi en est-il des fameuses « fautes de français » et des modalités de rappel des discours universitaires.

C'est cette différence qui nous conduit à proposer des accompagnements spécifiques pour l'acculturation aux discours universitaires, ce qui relève, dit comme cela, de la lapalissade. Mais cela le sera moins si l'on continue en affirmant qu'il ne peut être question de considérer les étudiants francophones comme des apprentis de leur langue maternelle. Pour le dire autrement, il ne peut être question de les considérer comme aussi peu – voire moins ! – performants que les allophones (ce qui n'est vrai que si l'on compare des cas extrêmes) ni de leur proposer des exercices systématiques et normatifs. Il convient donc, en ce qui les concerne, de sortir du drill normatif. En effet, les difficultés des étudiants francophones reflètent davantage un rapport malaisé aux modes de construction du savoir qu'une simple méconnaissance du système linguistique. On peut même aller jusqu'à dire que ce sont ces difficultés à entrer dans ce type de communication, les difficultés à construire du sens, qui provoquent des résistances visibles sous la forme de « fautes de français ». À ce sujet, Bernard Lahire (1993, 2006, 2008) a montré que le travail scolaire sur la langue – les exercices raisonnés, les pratiques réglées, le travail perpétuel de reprise et de correction – provoque des « résistances pratiques ». Résistances parmi lesquelles on trouve les fameuses fautes d'orthographe, ainsi que les constructions syntaxiques bancales. Toutes proportions gardées, bien entendu, on peut se demander si ces mêmes problèmes, massivement reprochés à nos étudiants, ne manifesteraient pas, eux aussi, des résistances devant un mode de communication inhabituel, dont la logique ne leur apparaît pas *a priori*. Malgré tout, ces problèmes strictement linguistiques des étudiants, ne sont pas à négliger. Une solution consiste à ne pas attaquer le problème de front, mais plutôt à montrer aux étudiants que la norme est sociale, en la situant dans les enjeux de la communication, en développant la conscience critique et métalinguistique des étudiants à propos de la norme et de ses variations (Béguelin 1998), étudiants qui, par

cette prise de conscience, seront sans doute plus motivés à s'approprier les outils qu'on peut leur offrir. Il s'agit en outre de développer la conscience critique et la conscience métalinguistique des étudiants. Selon Anne Vibert (1998), cela revient à « accepter la diversité des usages qui permet à une langue de vivre en se renouvelant, mais en même temps de reconnaître la nécessité d'un code commun dont il faudrait connaître les règles. Cette position implique d'enseigner aux étudiants à s'adapter aux différentes situations de communication et donc à diversifier leur usage de la langue ». Ce travail sera possible grâce à une démarche d'observation, de confrontation et de réflexion métalinguistique. Dans cette optique, il peut être intéressant de (faire) rechercher, dans des productions réelles, des énoncés considérés comme déviants, et d'en (faire) analyser les causes possibles, établissant ainsi une sorte de « grammaire des fautes » – pour reprendre un titre célèbre du linguiste Henri Frei – ou, pour le dire autrement, une « typologie fondée sur l'origine, supposée ou avérée, des écarts par rapport à la norme » (Vibert 1998 : 71).

Au-delà de cette manière d'aborder les difficultés linguistiques des étudiants, nous plaiderons pour une approche pragmatique consistant en une acculturation contextualisée des discours universitaires de tous types auxquels ils sont confrontés. En effet, c'est en termes de maîtrise de pratiques langagières en usage dans le milieu d'études et dans le champ disciplinaire, liées aux modes de construction des savoirs, qu'il faut prioritairement envisager l'accompagnement des étudiants francophones, et non en termes de développement de micro-habiletés linguistiques.

En ce qui concerne les étudiants allophones, cette approche pragmatique, basée sur un ancrage disciplinaire et des situations réelles de communication universitaire, est aussi de mise, bien entendu, dans la droite ligne du Français sur Objectif Spécifique. Mais, dans ce cadre, ou plutôt à travers lui, la part laissée aux exercices systématiques sur la langue revêtira une importance et une efficacité certaines.

## Bibliographie

- BAUTIER, E. (1998), « Pratiques langagières et démocratisation », in Legros, G., Pollet M.-C., Rosier, J.-M., Gotto, E. (éds.), *Quels savoirs pour quelles valeurs ?*, Actes du 7<sup>e</sup> colloque de l'Association pour la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, Bruxelles, pp. 15-22.
- BAUTIER, E. (2002), « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? », in *Pratiques* 113-114, pp. 41-54.
- BÉGUELIN, M.-J. (1998), « Le rapport écrit-oral. Tendances dissimulatrices, tendances assimilatrices », *Cahiers de linguistique française* 20, pp. 229-253.
- BOCH, F. (1998), « Les pratiques de réécriture dans l'Enseignement Supérieur : profils groupaux », *Lidil* 17, Grenoble, PUG, pp. 57-64.
- FRIER, C. (1998), « Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'université », *Lidil* 17, Grenoble, PUG, pp. 65-79.
- GLORIEUX, C., POLLET, M.-C., MALENGREAU, E., WYNSBERGHE, D., DELFORGE, M. (2006), « Élaborer des outils d'aide à la rédaction d'écrits scientifiques : dépasser des lieux communs pour s'ancrer dans des besoins spécifiques », in Parmentier, P. (dir.), *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers*, Namur, Presses universitaires de Namur, pp. 98-122.
- LAHIRE, B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (2006), « Cartographie de la pluralité des mondes de l'écrit », in Belisle, R., Bourdon, S., Lahire, B. (éds.), *Pratiques et apprentissages de l'écrit dans les sociétés éducatives*, P.U. Laval, pp. 31-49.
- LAHIRE, B. (2008), *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*, P.U. Rennes.
- PIOLAT, A. (2001), *La prise de notes*, Paris, P.U.F., Que sais-je ?
- POLLET, M.-C. (2001), *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck, pp. 41-67.
- POLLET, M.-C. (2004), « Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration », in *Pratiques* 121-122, pp. 81-92.
- POLLET, M.-C., PIETTE, V. (2002), « Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? », in *Spirale* 29, pp. 165-180.
- PORTINE, H. (1994), « Lecture, écriture et reformulation » in Reuter, Y. (éd.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, pp. 351-368.
- VIBERT, A. (1998), « Enseigner la norme ? », in Fintz, C. (éd.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur, bricolage ou rénovation ?* Paris, L'Harmattan, pp. 59-72.
- Rapport du groupe de travail Faculté des Sciences, Enseignement secondaire, ULB, (1975), *Enseignements des candidatures – Facteurs de réussite*.

## Revues

- Diptyque* (2008), Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université, Namur, CEDOCEF, Presses Universitaires de Namur.
- Enjeux* 53-54 (2002), L'écrit dans l'enseignement supérieur, Namur, CEDOCEF.
- Pratiques* 121-122 (2004), Les écrits universitaires, CRESEF.
- Spirale* 29 (2002), Lire-écrire dans le supérieur, Villeneuve-d'Ascq, Université Lille 3.

# **L**es écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones

JAN GOES

JEAN-MARC MANGIANTE

UNIVERSITÉ D'ARTOIS, GRAMMATICA, FRANCE

## **U**ne mobilité étudiante en pleine expansion

Les conditions de réussite des programmes d'échanges internationaux et plus globalement de la mobilité étudiante sont au prix de la mise en place de dispositifs d'accueil et de préparation linguistique tenant compte d'une analyse précise des besoins des étudiants. Cette préparation devrait être incluse dans les programmes d'échanges et démarquer avant même l'arrivée en France. En plus des obstacles matériels qui peuvent se poser comme la prise en charge des cours organisés avant ou pendant le séjour pour les étudiants ne faisant pas partie d'un programme européen ou bilatéral, la mise en place de ce type de dispositif se heurte aussi à l'hétérogénéité des parcours suivis. Comment construire un cours de français sur objectif universitaire fondé sur une analyse des besoins de l'étudiant allophone inscrit dans un projet d'intégration universitaire, lorsque l'on est confronté à des groupes d'étudiants issus de filières disciplinaires très différentes ?

Cet article se propose de réfléchir aux compétences transversales aux disciplines, aux exigences inhérentes au travail universitaire et, plus généralement aux besoins de ces étudiants confrontés à un univers culturellement et méthodologiquement différent du leur et qui implique une adaptation et un changement de pratiques dont l'apprentissage ne peut se faire, bien souvent, que dans le cours de FLE – les enseignants des disciplines non linguistiques n'ayant ni le temps de l'aborder ni le

recul nécessaire pour évaluer les différences de cultures universitaires même s'ils en sont conscients.

Il semble donc nécessaire d'adapter une démarche de français sur objectif spécifique (FOS) appliquée à l'enseignement supérieur, adapter car la diversité des situations rend souvent l'étape de la demande de formation imprécise, le dispositif d'accompagnement des étudiants allophones couvrant souvent l'ensemble des programmes d'échanges.

## **L**es besoins linguistiques et culturels des étudiants allophones

### DES DIFFICULTÉS LINGUISTIQUES ET CULTURELLES À L'UNIVERSITÉ EN GÉNÉRAL...

On constate que les étudiants néo-bacheliers de *langue maternelle française* éprouvent des difficultés à l'oral et à l'écrit dans des domaines que l'on suppose être acquis à la fin de leurs études secondaires. Il s'avère donc nécessaire de préparer ces étudiants à de nouveaux écrits, principalement universitaires, et à une autre maîtrise de l'oral que celle exigée au lycée<sup>1</sup> – exposés, soutenances, examens oraux – (Fintz, 1998 : 33). De même, ils doivent développer des compétences fines de lecteur. En situation d'examen, ils doivent savoir décrypter les consignes, lire et réagir rapidement à des textes longs et complexes étant donné qu'on leur demande souvent une grande rapidité d'exécution. La prise de notes, qui nécessite non seulement des compétences scripturales spécialisées, mais aussi un sens aigu de la synthèse et des compétences méthodologiques et culturelles est également mal maîtrisée par les étudiants à la sortie du lycée.

Parmi les néo-bacheliers, les étudiants de première génération<sup>2</sup>, souvent d'origine modeste, sont plus démunis que les autres face à ces nouvelles exigences, « a fortiori s'ils sont d'origine étrangère » (Vibert, 1998 : 68 ; cf. aussi Garcia, 1998<sup>3</sup>). Il est donc probable qu'une partie des étudiants de premier cycle n'a pas accès au savoir universitaire à cause de leurs difficultés linguistiques et que « ce n'est pas uniquement l'insuffisance de leur culture scientifique qui est la raison de l'échec des étudiants de premier cycle ; ce serait davantage l'insuffisance des compétences de lecteur et de scripteur permettant de faire valoir ce savoir » (Derive et Fintz, 1998 : 48).

Il est donc clair qu'un étudiant néo-bachelier, même de langue maternelle française entre dans un autre monde linguistique et culturel, auquel il lui est demandé de s'adapter au plus vite. Tout comme l'étudiant néo-bachelier entrant à l'université, l'étudiant allophone change d'univers. Ses difficultés sont cependant accentuées par le fait qu'il se trouve en immersion dans une langue étrangère et par le fait que, du

**1.** « Les compétences langagières nécessaires à une communication claire et efficace à l'oral sont considérées, à tort, comme des prérequis. »

**2.** C'est-à-dire, ceux dont les parents n'ont pas fait d'études universitaires.

**3.** Pour Garcia, les 80 % d'une classe d'âge au bac impliquent que parviennent à l'université des étudiants qui ont des difficultés de plus en plus importantes. La sélection frappe précisément les étudiants pour lesquels on a récemment ouvert les portes de l'Université.

4. « Penser, écrire, parler ne sont pas des "techniques", mais véhiculent des valeurs, lesquelles ne vont jamais de soi. ».

5. Étant donné que les habitudes culturelles d'apprentissage trouvent une suite logique dans les habitudes d'évaluation.

6. Étudiants américains, interrogés par Charbonneau (2007) ; selon eux, le professeur français écoute, puis impose sa vision sur le texte, tributaire d'une longue tradition. Charbonneau ajoute : « Megan, Nell et Amanda justifient les difficultés qu'elles ont rencontrées dans le système français par la pédagogie des enseignants français qui symbolise toute une conception de la littérature, tout un enseignement et toute une société fondée sur le respect des règles, d'une étiquette, de la hiérarchie et de la tradition » (2007 : 53).

7. D'après les enquêtes auprès d'étudiants Erasmus de l'Université d'Artois et étudiants chinois du *Diplôme universitaire de langue et civilisation française et francophone* (organisé à l'Université d'Artois de 2004 à 2006).

8. En Chine notamment, le manuel et l'écrit sont quasiment sacralisés.

9. D'après des témoignages d'étudiants chinois – que l'on peut probablement extrapoler, il existe de vraies « boîtes à DELF / DALF / TCF » où l'on ne travaille que sur les tests concernés.

point de vue culturel, c'est non seulement son contexte estudiantin mais la totalité de sa vie socioculturelle qui se trouve affectée.

### ... ET DES BESOINS LINGUISTIQUES ET CULTURELS DES ÉTUDIANTS ALLOPHONES EN PARTICULIER

Cours magistraux, écrit, oral<sup>4</sup> (Fintz, 1998 : 37), prise de notes sont des phénomènes de la culture universitaire susceptibles de déstabiliser non seulement l'étudiant francophone (cf. *supra*), mais davantage encore l'étudiant allophone qui s'inscrit dans une université française et y suit des cours en immersion. Pour ce dernier, il s'y ajoute souvent une approche de la discipline à *la française* à laquelle il devra s'adapter sous peine d'être victime de malentendus culturels à répétition et d'une évaluation négative de la part de l'enseignant français en fin de parcours<sup>5</sup> (Goes, 2007).

Ainsi, des étudiants américains perçoivent les cours de littérature française comme « typiquement français », étant donné qu'ils doivent abandonner leur approche spontanée et intime du texte littéraire en faveur d'une approche beaucoup plus technique et formelle. Il s'y ajoute en outre une façon de composer à *la française*. Le témoignage de Brad, jeune étudiant américain, résume bien cette différence culturelle.

Brad : « [...] Nous, quand on écrit un dossier, c'est avec nos opinions : "moi, je sens ça, je trouve ça" et il n'y a pas d'ordre comme les trois grands points, tout ça. Nous, c'est seulement un début et un but à la fin, comment on arrive là ??? Je sais pas (rires). Mais ici, en France, les trois grands points, j'ai trouvé ça difficile au début, mais maintenant, j'y arrive. On n'a pas le commentaire composé, on n'a pas la dissertation, l'analyse ... non, non, on n'a pas l'analyse littéraire : explication de texte, c'est juste un dossier. Si tu dois écrire quelque chose sur le texte : écris, écris, écris, ... et voilà ! » (Charbonneau, 2007 : 51)

Parallèlement à cela, les étudiants étrangers considèrent que l'enseignant français est plus distant, voire cassant et négatif<sup>6</sup>. Pour d'autres encore, les professeurs sont trop bavards, parlent trop vite<sup>7</sup> (Goes, 2007) et ne distribuent pas suffisamment de textes à l'appui<sup>8</sup>. La prise de parole et les relations interpersonnelles ne vont donc pas de soi et nécessitent une adaptation de la part des étudiants allophones.

Parmi les besoins culturels des étudiants allophones, il y a donc bien l'intégration du travail et de l'apprentissage à *la française*, c'est-à-dire des normes implicites de notre système universitaire. Cette intégration ne peut se faire que sur le terrain, étant donné qu'il est plus que probable que les étudiants qui souhaitent s'inscrire en France se concentrent avant tout sur la seule exigence vraiment importante à leurs yeux : réussir le test linguistique exigé<sup>9</sup>.

La lecture en langue étrangère étant très couteuse en termes d'efforts, il est également peu probable que les étudiants allophones atteignent la rapidité d'exécution que l'on exige non seulement pour la prise de notes-synthèse, mais aussi pour les différents examens et évaluations. Ils rencontreront les mêmes difficultés pour ce qui concerne la production écrite, spécialisée, à laquelle ils n'ont pas été formés dans leur pays d'origine.

Face à l'hétérogénéité du public allophone, et face au cloisonnement des matières, il nous paraît donc nécessaire de mettre en œuvre un autre enseignement, qui cherche à développer des compétences transversales aux différentes disciplines et de privilégier les types discursifs communs à plusieurs spécialités. C'est pourquoi, l'université d'Artois se prépare à mettre en œuvre un dispositif qui s'inspire de la démarche FOS.

## **L** *e contexte de l'université d'Artois : un dispositif en construction sur le modèle d'une démarche FOS*

Le FOS étant souvent associé, à juste titre, à un public adulte volontaire homogène dans son objectif de formation linguistique, la question qui se pose ici est celle de la faisabilité d'une démarche FOS (Mangiante et Parpette, 2004) dans le milieu contraint de l'université.

Les points de convergence des différents publics portent sur un ensemble de besoins transversaux aux disciplines : l'intégration administrative (inscription, logement, suivi de scolarité...), la méthodologie universitaire relevant d'aspects aussi bien linguistiques que culturels et la structure discursive des cours magistraux. Les discours universitaires de transfert et de gestion des connaissances demeurent spécifiques et propres aux différentes disciplines.

Une démarche du Français sur Objectif Universitaire applicable dans un dispositif de préparation aux études en français pourrait se décliner ainsi :

### IDENTIFICATION DE LA DEMANDE/ COMMANDE

*La réussite universitaire au niveau d'un semestre ou d'une année*

### ANALYSE DES BESOINS

*La compréhension des cours et le respect des exigences universitaires, l'intégration au sein de la culture universitaire française*

### COLLECTE DES DONNÉES

*Documents issus des cours dispensés en français et enregistrements de cours, Documents administratifs et enregistrements de dialogues liés aux démarches d'intégration*

### ANALYSE DES DONNÉES

*Le discours administratif, le discours d'accompagnement pédagogique et le discours disciplinaire*

### ÉLABORATION DIDACTIQUE

*Cours de FOS en présentiel sur les compétences transversales et en ligne pour les compétences spécifiques (liées au discours disciplinaire), recours au Centre de Ressources en Langues (CRL).*

C'est cette démarche qui prévaut à la construction d'un dispositif d'accompagnement linguistique à l'université d'Artois, confrontée comme bien

d'autres à l'afflux d'étudiants allophones et qui s'interroge (Goes et Mangiante, 2007) depuis quelques années sur les modalités de prise en compte des besoins de ces publics représentant 10 % de ses effectifs (1 200 étudiants).

- le dispositif entend s'appuyer sur plusieurs outils ou structure ;
- le Centre de Ressources en Langues, ouvert officiellement en 2007 et qui permet une individualisation de la formation linguistique ;
- le renforcement des partenariats universitaires internationaux avec l'intégration de formation linguistique aux programmes ;
- l'organisation de cours en présentiel ;
- l'intégration des étudiants du master FLE dans le dispositif pour suivre les étudiants étrangers, analyser leurs besoins et assurer, pour certains d'entre eux, les cours en présentiel et concevoir des outils multimédia.

Un tel dispositif n'a pas vocation à privilégier certaines filières plutôt que d'autres mais à faire face à l'hétérogénéité de niveau et de besoins linguistiques face à des exigences disciplinaires différentes. Il cherche à répondre aux difficultés rencontrées dans l'élaboration d'un programme de formation linguistique répondant aux objectifs de tous les apprenants. La démarche du FOS-université repose, comme on l'a vu plus haut, sur une analyse des besoins des étudiants allophones, analyse entreprise dans l'un des programmes de recherche du laboratoire de linguistique et didactique des langues, GRAMMATICA, de l'université d'Artois, le programme ABLEA (Analyse des Besoins linguistiques des étudiants allophones) dont l'objectif est de dégager les compétences d'intégration universitaire requises de ce public, transversales aux disciplines, de privilégier les types discursifs communs à plusieurs spécialités et de réfléchir à des modalités de travail autonome pour ce qui relève des discours spécifiques à chaque discipline universitaire.

La méthodologie universitaire française reposant sur le diptyque compréhension orale (des cours) – production écrite, ce sont ces compétences de communication qui seront prioritairement ciblées ici, dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation linguistique pour concevoir des programmes en présentiel et au CRL.

Dans cette perspective, un recueil de données sur le terrain est assuré par des étudiants de M2 professionnel FLE, sur les différents sites de l'Artois, comportant : des énoncés et des corrigés d'épreuves et d'exercices ou travaux ; des copies d'étudiants ; des questionnaires remplis par les étudiants ; des enregistrements de cours magistraux, TD, TP...

## **P**remières pistes de réflexion

Nous n'aborderons pas ici le volet compréhension orale des cours magistraux de cette étude, qui correspond à un ensemble de compétences

transversales aux différentes disciplines et qui fait l'objet d'autres contributions à ce recueil, s'appuyant sur des recherches comparables à celle menée à l'université d'Artois, dans la lignée de l'analyse des cours magistraux qui ont déjà fait l'objet de travaux en didactique du FLE (Parpette, 2008) et qui a été abordée dans notre ouvrage (Mangiante et Parpette, 2004) consacré au FOS.

Nous nous focaliserons plutôt sur la recherche d'exigences communes à plusieurs disciplines en matière de production écrite. Il s'agit donc de dégager des compétences générales transversales ou transposables d'une filière à l'autre.

Peut-on mettre en évidence, à partir de l'étude des différents documents collectés dans les cours, des groupes de compétences méthodologiques transversales, indexables sur des niveaux de l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), et qui permettraient de bâtir un outil de conception de formation linguistique. Ces macro-compétences, à la base d'un référentiel de formation, se dégagent de l'analyse des besoins réalisée par l'équipe de GRAMMATICA, dans l'observation des étudiants allophones en cours, les entretiens effectués par les stagiaires du master et l'analyse des documents collectés.

Un premier classement des productions écrites attendues des étudiants et posant problème aux allophones a été réalisé à partir de critères de composition (règles et consignes d'écriture), d'enjeu de communication (intention de l'enseignant, rôle des étudiants), de « tradition » disciplinaire, de règles ou de codes d'écriture... Ainsi on peut établir des « genres de textes » s'inscrivant dans une tradition universitaire comme la dissertation, le commentaire, l'étude de cas dans certaines disciplines... À ce stade de la recherche entreprise, il apparaît que les étudiants sont confrontés à trois grandes catégories de productions écrites dont la fréquence dépend du niveau d'études et révèle des traits discursifs et linguistiques communs et des actes langagiers proches : les restitutions écrites du cours sous la forme de définitions à compléter ou de réponses à des questions de cours (en L1, L2) ; les commentaires et synthèses de documents qui demandent un travail de comparaison et de mise en perspectives (L2, L3, M1) ; les études de cas ou simulations qui ouvrent le plus souvent sur un champ de pré-professionnalisation en recourant à des situations et des documents issus du monde du travail (L3, M1, M2). Les exemples qui suivent donnent une idée de l'analyse des documents collectés, des compétences de compréhension et d'expression écrite qui s'en dégagent et des applications pédagogiques possibles.

« - Régie d'avances et de recettes : il s'agit d'une situation dans laquelle la phase comptable de paiement des dépenses et de recouvrement des recettes se trouve amputée. *En effet*, dans cette hypothèse, les opérations ne sont pas effectuées par un comptable public dûment habilité, *mais par* un agent subalterne placé sous la subordination de l'ordonnateur de la collectivité publique. *Ainsi*, par exemple, dans les musées ou les piscines publiques, un fonctionnaire sera chargé de recueillir le produit des droits d'entrée. Le comptable *n'est pas totalement absent* de cette procédure, dans la mesure où il peut

engager sa responsabilité, en cas de défaut de surveillance du régisseur. Il en va de même pour le régisseur qui a décidé de sa nomination. [...] – **Transfert de crédit** : on oppose les transferts de crédit **aux virements**. Les premiers **consistent** à déplacer un montant de dépense d'un service vers un autre, à l'intérieur du budget de l'État, sans en modifier la nature ni le montant. **La loi organique de 2001 confirme** cette possibilité (entre les différents programmes), **mais en renforce la procédure** en imposant le recours à un décret et non plus un simple arrêté du ministre de finances, après information du parlement. [...] »

**Source** : Faculté de Sciences juridiques de Douai, L2 Finances publiques, définitions (restitution du cours), corrigé attendu du professeur.

Il s'agit ici d'une production écrite attendue des étudiants, de types descriptif et explicatif comportant des modalisations de lieu et de manière (*Au regard de, sous l'empire de, vers, à l'intérieur de, dûment, juridiquement...*), des pronoms il/elle, des tournures impersonnelles caractéristiques du discours juridique commun.

L'étudiant doit maîtriser également les caractéristiques des énoncés : l'équivalence (*il s'agit d'une situation*) la comparaison/opposition (*on oppose*).

Enfin les définitions comportent des relations de causalité et d'opposition, parfois de concession (*En effet, ainsi..., Mais par, mais en renforce la procédure...*).

Une analyse linguistique de ce type peut conduire à l'élaboration d'activités pédagogiques ciblant les contenus récurrents :

- des textes à trous ciblant les connecteurs logiques ou les adverbes...,
- des définitions dans le désordre,
- des reconstitutions de définition :

*régie d'avances et de recettes : amputation de la phase comptable de paiement des dépenses et de recouvrement des recettes ; les opérations ne sont pas effectuées par un comptable public dûment habilité ; un agent subalterne placé sous la subordination de l'ordonnateur de la collectivité publique dans les musées ou les piscines publiques, un fonctionnaire sera chargé de recueillir le produit des droits d'entrée.*

Les apprenants peuvent aussi modifier la définition : **Quand** les opérations ne sont pas effectuées ... la phase comptable... se trouve amputée...

Ou encore ils peuvent rédiger la définition à partir d'exemples :

*Dans un musée, un agent subalterne est chargé de...*

*En l'absence d'un comptable public...*

Un premier groupe de macro-compétences apparaît de l'analyse que l'on peut réunir sous le terme de **Re-production (restitution) comportant les habiletés à**

- identifier et nommer des objets, personnes, agents, notions, phénomènes...
- associer des objets et des notions (*dépenses – recettes, agent – ordonnateur...*).
- comparer des objets et des notions (*comptable – régisseur...*).
- opposer (*transferts de crédits – virements...*).
- recopier, imiter.

Les synthèses de documents, compte-rendu (en sciences expérimentales souvent), constituent des sujets d'examens à part entière mais peuvent aussi conduire les étudiants à produire des notes ou des lettres à partir d'un travail de compréhension écrite et de comparaison de plu-

sieurs textes sur un sujet commun. On trouve ce type de productions demandées dans la plupart des filières de sciences humaines.

Ici les compétences requises peuvent être réunies sous l'appellation générale de **Reformulation (altération – modification)** dans un but de produire un acte langagier sur un destinataire dans une situation de communication à un double niveau : la situation didactique dont le destinataire est l'enseignant et la situation simulée dont le destinataire fictif est issu du monde du travail.

Les applications pédagogiques porteront sur des exercices de reformulation, par exemple en alternant nominalisations et verbalisation, des exercices de mise en relations de faits entre eux, un travail sur les articulateurs, les déictiques, la synonymie...

À un niveau supérieur, figure l'étude de cas, sur un modèle comparable à l'exemple qui suit en sciences humaines encore :

« *Vous êtes chargé de l'animation d'un pays dont voici les principales caractéristiques.*

En périphérie des Ardennes, une communauté de commune vient de se constituer. Elle doit faire face à la fermeture prochaine du camp militaire qui a conduit à l'installation de 150 familles dispersées sur son territoire. L'exception de 13 d'entre elles, la fermeture du camp entraînera leur déménagement. L'armée s'est engagée à concourir financièrement au plan de développement de la communauté de commune.

La moitié du territoire est occupée par des forêts de résineux, ailleurs c'est l'élevage qui subsiste avec difficulté. Dans l'un des bourgs, se développe une fabrication artisanale de salaison et charcuterie qui lance une nouvelle gamme de produits à base de gibier. Le comité régional du tourisme a lancé avec succès une promotion des activités de chasse et pêche qui attire les amateurs parisiens les week-ends... L'agence de l'eau et le ministère proposent de transformer le terrain militaire en retenue d'eau pour réguler le débit du fleuve voisin et éviter les inondations.

Dans la ville centre, outre les services de proximité d'un tel territoire, existe un lycée technique renommé, spécialisé dans la mécanique auto, l'automatisme et les radio-transmissions. Dans sa zone d'activité se sont installées récemment deux entreprises de moulage de pièces en plastique, l'une pour l'automobile, l'autre fabrique des jouets.

Plusieurs séances de travail, les unes avec les élus de la communauté de communes, les autres avec les socio-professionnels et associatifs, ont été consacrées à l'analyse des caractéristiques du territoire, de ses forces et faiblesses.

2-1 Au cours de la séance commune de formulation du diagnostic, plusieurs propositions sont présentées :

– F1 par le permanent de l'office de tourisme : "La vocation de notre territoire, c'est maintenant d'accueillir les Parisiens pour des activités de chasse et de pêche de haut-standing comme au Canada."

– F2 par le représentant des milieux économiques : "Je préférerais qu'on s'attache à développer des activités existantes plus porteuses d'emploi, notamment dans les domaines de l'agroalimentaire et de la qualité à l'exemple de la salaison de tradition."

– F3 par un professeur du lycée technique : "Pourquoi n'affirmerait-on pas des ambitions de pôle d'excellence à partir de liens à créer entre les industries du plastique et les compétences du lycée". »

« *Que pensez-vous de ces trois vocations possibles avantages/inconvénients ?* »

Source : M1 AES, Université d'Artois (EGASS)

Les macro-compétences langagières requises ici participent de l'opération cognitive d'association, d'appariement, de relation, impliquant les

habiletés suivantes : re-liaison des connaissances, des objets, des concepts... ; repérer ; interpréter ; estimer, mesurer ; analyser.

Le document support que les étudiants doivent analyser ici est de type narratif avec une fréquence de modalisateurs de temps et de manière (*Demain, récemment, au cours de, amplement, financièrement, notamment...*). Des expressions de l'argumentation, de l'opinion et de l'hypothèse sont aussi fréquentes (la vocation de notre territoire c'est..., je préférerais, pourquoi n'affirmerait-on pas...).

Plusieurs applications pédagogiques sont envisageables avec des étudiants allophones comme la production d'un résumé après un repérage des faits essentiels, une lecture globale du texte – support avec une entrée sur la chronologie des faits ou les chiffres ou les articulateurs de l'argumentation suivant les cas proposés.

Il est aussi intéressant de travailler sur les liens entre l'argumentation et la narration. Ainsi dans notre exemple, à partir d'un tableau à compléter :

Accueil des Parisiens / promotion des activités de chasse  
Développement de l'agroalimentaire / fabrication artisanale de salaison  
Pôle d'excellence / lycée technique renommé

Il conviendra également de faire rechercher les oppositions et les arguments :

Subsistance difficile de l'élevage et fabrication artisanale  
Transformation du terrain en retenue d'eau.

## Quel Référentiel de formation ?

Les exemples qui précèdent illustrent le travail de recherche entrepris par les équipes de GRAMMATICA, dans le cadre du projet ABLEA, travail qui doit encore être développé par une extension de l'analyse des besoins à d'autres filières universitaires et par un recueil plus important de productions écrites à analyser pour affiner la liste des compétences requises pour l'intégration des étudiants étrangers.

Néanmoins, nous pouvons, à la lumière des premiers résultats, ébaucher une première maquette du référentiel de formation, pour la compétence écrite, qui pourrait prendre la forme suivante :

Objectif : réalisation de macro tâches langagières	Compétences requises	Productions attendues
Reproduire, reconstituer	Identifier les éléments clés d'une partie de cours, repérer les structures définitives, définir les objets et les acteurs spécialisés	Réponses à des questions de définitions, descriptions de dispositifs et de phénomènes
Reformuler	Argumenter, comparer, classer, exposer, donner son point de vue, son opinion	Commentaires de textes (arrêtés, décrets...), synthèses de documents, comptes-rendus
Relier, associer	Analyser une situation, situer dans le temps, dans le champ disciplinaire, s'adapter à d'autres structures, contester	Documents professionnels simulés

## C onclusion

Il apparaît de notre étude que l'intégration des étudiants allophones dans les cursus universitaires français suppose la maîtrise de trois savoir-faire (re – produire, re – formuler, re – lier) associés à trois ensembles de tâches : gérer, analyser et transposer des connaissances.

Ainsi écrire à l'université « c'est gérer des connaissances, les faire circuler et chercher à convaincre<sup>10</sup> ».

Pour cela, les étudiants doivent acquérir une nécessaire habilité à mettre en relation des éléments issus de plusieurs systèmes : des connaissances disciplinaires apprises en cours, à la fois dans leur système éducatif ou universitaire d'origine et dans les cursus ; des savoirs linguistiques et culturels, acquis en cours de FLE ; des règles et des codes propres aux disciplines et aux écrits universitaires demandés, liés à une méthodologie qu'il faut acquérir en plus des contenus disciplinaires.

On constate que cette habilité s'applique dans une certaine mesure aux étudiants natifs confrontés à de réelles difficultés linguistiques pour satisfaire les exigences universitaires. Le référentiel de formation ébauché ici pourrait être adapté et s'appliquer par exemple au dispositif d'aide à la réussite en licence.

10. L. Gauthier (2001), « L'aventure universitaire », dans Michel Roy (dir.), *L'université : une fois entré, comment bien s'en sortir !*, Université de Sherbrooke, Services à la vie étudiante.

## Bibliographie

- DERIVE, M.-J., FINTZ, C. (1998), « Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'Université ? », in Lidil. 48, Grenoble.
- FINTZ, C. (1998), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* Coord., Paris, L'Harmattan.
- GARCIA, S. (1998), « Maîtrise du capital linguistique et réussite universitaire », in Fintz C. Coord., *La didactique du français dans l'enseignement supérieur, bricolage ou rénovation ?* Paris, L'Harmattan.
- GAUTHIER, L. (2001), *L'aventure*, in Roy, M. (dir.), *L'université : une fois entré, comment bien s'en sortir !*, Université de Sherbrooke, Services à la vie étudiante.
- GOES, J. (2007), « La prise en compte de la composante culturelle », in *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Coord. Goes, J., Mangiante, J.-M., Arras, APU, 53.
- GOES, J., MANGIANTE, J.-M. (2007), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Arras, APU.
- MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. (2004), *Le français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.
- PARPETTE, C. (2008), « Les discours académiques oraux : évolution des représentations et des stratégies d'enseignement en fle », in *Le français dans le monde, Recherches et applications* 43, Paris, CLE International.
- PARPETTE, C. (2002), « Le cours magistral, un discours oralographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant », in Gauthier, R., Meqqori, A. (éds.), *Actes du colloque Langues et significations : L'oralité dans l'écrit et réciproquement*.
- VIBERT, A. (1998), « Enseigner la norme ? », in Fintz, C. (éd.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur, bricolage ou rénovation ?* Paris, L'Harmattan, pp. 59-72.

# Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire

CRISTELLE CAVALLA  
UNIVERSITÉ STENDHAL-GRENOBLE 3,  
LIDILEM, FRANCE

Après plusieurs années d'enseignement en milieu universitaire, force est de constater que les étudiants locuteurs non natifs (LNN) du français qui viennent suivre un 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle universitaire en France ont peu d'aide méthodologique et linguistique à leur disposition. De ce fait, ils se heurtent seuls aux exigences rédactionnelles universitaires françaises et accusent seuls le coût de leurs défaillances méthodologiques et linguistiques.

Notre réflexion actuelle axe ses priorités sur le développement de suivi méthodologique et linguistique pour la rédaction d'écrits universitaires précis : les mémoires, les thèses et les articles de recherche<sup>1</sup>. Pour ce faire, plusieurs projets de recherche sont en cours de développement et quelques premiers travaux montrent soit l'urgence – au vu des difficultés rédactionnelles que rencontrent ces étudiants – soit le manque d'outils ou de cours mis en place à ce propos. Nous comptons attirer l'attention sur ce que l'institution universitaire attend des étudiants en termes méthodologiques : la forme des évaluations orales et écrites est à peu près cernée – nous en présenterons les grands contours – le contenu est souvent abordé en termes de fonctions rhétoriques larges : introduire, problématiser, discuter... Nous tenterons de comprendre s'il existe des liens entre la forme et le contenu attendu, et, que ces liens existent ou non, nous analyserons les rapports entre méthodologie et contenu linguistique normé.

## Constats et questions vers des problématiques

En master et en doctorat l'un des principaux objectifs de la formation (qu'elle soit Professionnel ou Recherche) est la rédaction d'un mémoire et d'une thèse en français. Ce travail est nouveau et difficile pour les

1. Notons que les articles de recherche présentent des spécificités que nous n'aborderons pas ici.

étudiants locuteurs natifs (LN) du français puisque le cursus universitaire français exige un mémoire seulement à partir de la première année de master (pour la majorité des formations). De fait, cet exercice est d'autant plus complexe pour des étudiants LNN non habitués à ce type d'écrit parfois repéré comme étant typiquement français.

Lors de l'élaboration de ces écrits, les étudiants LNN ont à surmonter trois difficultés simultanément :

- une difficulté d'ordre scientifique en suivant des cours d'une discipline pour laquelle ils doivent devenir « experts » : même s'ils ont commencé des études supérieures dans leur pays, ils arrivent souvent pour les poursuivre afin d'acquérir de nouvelles connaissances scientifiques ainsi qu'un niveau scientifique complémentaire et/ou supplémentaire ;
- une difficulté d'ordre culturel au travers de la méthodologie : ils doivent s'adapter aux exigences méthodologiques du système universitaire français ;
- plusieurs difficultés d'ordre linguistique parmi lesquelles nous retiendrons celles associées à la rédaction de leur mémoire ou de leur thèse dans une langue étrangère ou seconde : ils doivent connaître la terminologie scientifique et les tournures spécifiques à ces écrits.

Ainsi, pour rédiger un mémoire (master), une thèse (doctorat) ou des articles scientifiques (master et doctorat), les étudiants (LNN et LN à des niveaux différents) ont-ils besoin de quatre types de savoirs : scientifique, méthodologique, terminologique et linguistique. Nous avons précédemment décrit (Cavalla, à paraître ; 2007) ces quatre dimensions aux contours parfois perméables ; nous nous arrêterons plus précisément sur la deuxième dimension liée à la méthodologie et aborderons brièvement la quatrième liée aux aspects linguistiques transdisciplinaires. Rapidement, voici les contenus de ces dimensions qui valent – de notre point de vue – autant pour des étudiants Lnn que Ln mais à différents niveaux (pour les aspects linguistiques uniquement) :

#### **La dimension scientifique : le savoir disciplinaire**

Le savoir scientifique est directement associé à la discipline universitaire dans laquelle étudie l'apprenant LNN. Il s'agit d'acquérir de nouveaux savoirs dans le domaine scientifique choisi.

#### **La dimension méthodologique : l'architecture**

Cette partie aborde la structure des écrits universitaires scientifiques. C'est, le plus souvent, au niveau Master que les étudiants découvrent les exigences rédactionnelles universitaires et scientifiques. Peut-être davantage que pour les autres dimensions, l'aspect formel de ce savoir, et l'investissement effectif de cette pratique, ne présente pas – à première vue – des caractéristiques que l'on pourrait scinder entre LN et LNN. Ces étudiants sont souvent au même niveau de savoir et savoir-faire en ce qui concerne la structure d'un mémoire de master, de ce fait, il n'est peut-être pas pertinent d'envisager des enseignements séparés.

Ne faudrait-il pas, *a contrario*, rassurer les étudiants LNN en leur indiquant cet état de fait : les étudiants LN ne connaissent pas davantage cet exercice universitaire et vont le découvrir avec eux. Les aspects culturels sont parfois prégnants pour des étudiants ayant déjà rédigé des textes longs (mémoire ou thèse) dans leurs pays. Pourtant un constat conduit à la question suivante : pourquoi les étudiants Lnn ont, souvent, davantage de difficultés que les étudiants Ln à entrer dans les exigences méthodologiques demandées ?

### **La dimension terminologique : le lexique spécialisé**

La terminologie est très présente dans les disciplines universitaires. Cet aspect fait l'objet de nombreuses réflexions qui permettent notamment l'élaboration de dictionnaires terminologiques de mieux en mieux documentés (internet en contient également). Notons que des études très pertinentes ont décrit ce que l'on pourrait nommer une phraséologie « terminologique » de certaines disciplines (Dury, 1997 ; Louveau *et al.*, 2002 ; Mangiante, 2004 ; Maniez *et al.*, 2008), ce qui ouvre de nouvelles voies à la terminologie et à son abord didactique.

### **La dimension linguistique : les structures qui contribuent au sens**

Dans la littérature scientifique, nous trouvons plusieurs auteurs qui se sont intéressés aux marqueurs qui ponctuent et contribuent à la structuration sémantique des écrits universitaires. Ducancel *et al.* (Ducancel *et al.*, 1995) explique qu'il existe des codes linguistiques de chaque spécialité et qu'il est indispensable de les connaître. Si le code n'est pas respecté, quel que soit le résultat scientifique, le discours peut être rejeté par la communauté scientifique en question ; d'où l'importance de le connaître et d'en maîtriser ne serait-ce que les rudiments : « Plus le contexte est formel et plus le genre de discours est codé » (Ducancel *et al.*, 1995).

Force est de constater que deux de ces dimensions contiennent des aspects formels non négligeables : la dimension méthodologique, et la dimension linguistique. Cette dernière ne présageait pas de telles normes ; il faut cependant reconnaître que, malgré l'absence de prescriptions à cet égard, on n'écrit pas un texte scientifique comme un roman (ou très rarement). Il est donc question de genres discursifs, ce qui conduit à penser en termes de structures langagières adaptées. Des auteurs (Boch *et al.*, 2004 ; Dabene *et al.*, 1998 ; Derive *et al.*, 1998 ; Donahue, 2008 ; Pollet *et al.*, 2002 ; Reuter, 1998 ; Rinck, 2006) ont étudié certains de ces phénomènes récurrents dans les écrits scientifiques : le présent atemporel, l'effacement du sujet, l'utilisation de tournures nominales et impersonnelles... Il est envisageable de s'attarder sur les structures langagières récurrentes dans ces écrits et plus précisément la phraséologie plus ou moins normée qui les ponctue.

## L' *existant pour l'aide méthodologique*

Il existe des enseignements qui donnent accès à la structure des écrits universitaires (Carras, 2006). Nous trouvons ces cours pour l'anglais scientifique auprès de non anglophones, mais de tels enseignements n'existent pas encore pour le français universitaire<sup>2</sup>.

Une enquête auprès des responsables de Masters des universités grenobloises (Bou, 2008 ; Bou *et al.*, à paraître) a mis au jour certaines pratiques pour l'aide méthodologique auprès des étudiants (LN et LNN). Ainsi trouve-t-on majoritairement des cours de méthodologie structurée, et des cours en ligne et en auto-formation (sites, plateformes). Quelques « guides » de méthodologie générale, et plus particulièrement d'aide à la préparation d'une soutenance, sont distribués aux étudiants sans être toujours accompagnés d'explications complémentaires. Il n'y a pas de cours spécifiques pour les étudiants LNN si ce n'est quelques initiatives personnelles de la part d'enseignants sur le terrain qui reprennent parfois les cours de méthodologie pour les spécifier : reformuler des définitions (souvent celle de « problématique »), travailler sur un plan qui correspond à la cohérence attendue, préciser cette cohérence (aspect parfois culturellement marqué), donner les règles d'interdits parfois admis ailleurs à l'écrit (citation prenant une page complète, reformulation d'articles entiers...), et à l'oral pour des soutenances ou des exposés (ne pas faire une lecture trop académique de sa présentation...).

Ces constats d'enseignants et les demandes des étudiants Lnn ont conduit à une réflexion d'abord globale puis spécifique sur l'offre et la demande dans les universités grenobloises. Avec C. Carrère<sup>2</sup> et P. Bou<sup>3</sup>, nous avons mené une enquête pour un premier état des lieux de la méthodologie dans les universités grenobloises, suivie d'une réflexion vers l'élaboration d'un référentiel-outil de compétences méthodologiques (Bou *et al.*, à paraître).

2. Nous parlons des enseignements de l'Université Stendhal.

3. Coordinatrice pour les relations internationales entre « Grenoble Universités » et l'Université Stendhal-Grenoble 3.

4. Enseignante de FLE au CUEF de Grenoble (Centre universitaire d'études françaises).

## V *ers un référentiel de compétences méthodologiques*

### L'ASPECT « RÉFÉRENTIEL DES ATTENTES MÉTHODOLOGIQUES »

Ce document permettrait aux étudiants de s'interroger sur les attentes évaluatives de l'institution française pour l'obtention d'un diplôme. Ainsi, les LNN prendraient-ils conscience :

–  **dans un premier temps**, et de façon générique, du niveau des besoins communicatifs attendu (aux plan de l'écrit et de l'oral) pour

« être capable de » se préparer aux évaluations demandées : les universités imposent des soutenances, des exposés, des écrits plus ou moins longs généralement d'un niveau B2<sup>5</sup> ;

On constate souvent que les étudiants LNN ne connaissent pas les exigences évaluatives des universités françaises. Même s'ils ont déjà l'expérience de l'université dans leur pays, les modalités d'évaluation sont différentes et il leur est parfois difficile de comprendre certaines formes que prennent les évaluations dans nos universités. Si une information détaillée pouvait les préparer à cette réalité, nous éviterions peut-être certaines déconvenues.

–  **dans un deuxième temps** , de façon plus spécifique et pour affiner le point précédent, un référentiel leur donnerait l'occasion de distinguer les types d'écrits et d'oraux auxquels ils seront confrontés en réception et production dans leur discipline scientifique particulière.

Ce deuxième point est apparu essentiel lors de l'enquête menée, auprès des responsables de masters à Grenoble, car nous pensions trouver des différences significatives au plan de l'évaluation entre les Sciences Humaines et Sociales (SHS) et les Sciences Expérimentales et Techniques (SET). Il s'est avéré que les productions demandées aux étudiants pour les évaluer en master ne présentent pas de variations pertinentes ; ce qui est en accord avec les recommandations du système LMD (licence – master – doctorat). On peut affirmer que les masters, dans les universités françaises, sont sanctionnés par des mémoires ou des rapports de stages longs (masters professionnels). Il en va de même pour les productions orales évaluatives : il s'agit essentiellement de soutenances, puis de communications orales dans le cadre de la recherche ; les exposés demandés ont des exigences moindres.

Si l'enquête a révélé que des cours existent pour la méthodologie structurée, elle a également révélé des lacunes méthodologiques dans d'autres champs non pris en compte. Il s'agit des lieux qui participent indirectement de cette évaluation finale et dans lesquels il est très difficile de dissocier « compétences méthodologiques » de « compétences langagières » :

–  **le suivi des cours**  et notamment la prise de notes (qui n'est pas une exigence dans tous les pays ; beaucoup fonctionnent avec des photocopiés du cours distribués à tous les étudiants en début d'année ; on trouve cela en France dans certaines disciplines, mais pas dans toutes). Ceci relève à la fois d'une compétence méthodologique d'extraction et de tri des informations données, et de plusieurs compétences langagières : la compréhension orale d'autrui en langue étrangère simultanée à la production écrite personnelle (Carras, 2007).

–  **les lectures**  : la prise de notes (compétence méthodologique), la compréhension (compétence de compréhension écrite), la restitution (compétence méthodologique : comment et où ? Compétence langagière : production écrite).

---

5. Niveau avancé ; échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues, CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

– **le travail en laboratoire** : l'utilisation du matériel, l'observation à mettre en place (compétences méthodologiques) ; tous les échanges de laboratoire font appel à des compétences langagières multiples ne serait-ce qu'au plan du type d'échange : spécialisés (la terminologie à bien utiliser), non spécialisés (reconnaitre les moments d'échanges informels et être capable d'y participer)...

Ainsi, la récolte d'informations méthodologiques permet-elle de déterminer ce dont les étudiants ont besoin au plan linguistique. De ce fait, l'objectif didactique de ce référentiel-outil sera double :

- dans un premier temps, donner accès aux apprenants à des informations en amont de leur arrivée, ou en début de parcours, restituant autant que possible le cadre situationnel qui les attend au plan de l'évaluation orale et écrite ;
- dans un deuxième temps, leur proposer des activités pour parfaire leur formation « méthodologique » afin d'acquérir des « compétences » à l'aide d'un « outil » d'entraînement « linguistique » à la compréhension orale et écrite.

#### L'ASPECT « OUTIL » POUR DES « COMPÉTENCES »

##### **Vers des compétences multiples**

Rappelons qu'un référentiel permet de lister les savoirs et savoir-faire dans un domaine particulier. Rappelons également que les étudiants LNN ont davantage de difficultés que les LN à entrer dans ces exigences structurelles. De fait, une partie des questions posées aux responsables des masters abordaient précisément les savoirs et savoir-faire qui seraient des obstacles à l'appropriation de cette méthodologie. Les difficultés évoquées (similaires en SET et SHS) étaient essentiellement d'ordre linguistique :

- à l'oral : Prendre la parole, Reformuler, Prononcer, Comprendre.
- à l'écrit : Nuancer, Démontrer, Justifier, Synthétiser, Argumenter, Mettre en relief, Enchaîner, Comparer.

Ces verbes, identiques aux difficultés énoncées pour les LN, recouvrent des réalités spécifiques. En effet, il ne s'agit pas d'oublier de « Justifier », mais d'une incapacité linguistique à « Justifier » par manque de compétences linguistiques spécifiques à ce type d'énoncé.

##### **Préciser les savoirs requis**

Des contraintes lexicales et syntaxiques cernent les formules langagières à utiliser dans ces écrits universitaires normés. En effet, nous évoquons ici un genre discursif particulier qu'est l'écriture universitaire normée. Les codes présents le sont tant au plan formel qu'au niveau lexical et syntaxique (Cavalla, à paraître ; Tutin, 2007). Il ne va pas de soi de rédiger une argumentation sans lexique pour indiquer, sans le mentionner, « attention c'est ici que j'argumente ». Voici deux exemples pris dans le cadre discursif de l'évaluation<sup>6</sup> puis de la démarcation<sup>7</sup> ; deux

6. Comment évalue-t-on des résultats ou des études antérieures au sein d'un écrit scientifique ? (Cavalla et al., 2008 ; Kerbrat-Orecchioni, 1980)

7. Comment se démarque-t-on par rapport à une théorie ou un auteur ? (Chavez, 2008)

actes discursifs que les étudiants doivent savoir faire, sans que ceux-ci ne leur soit enseigné ni même parfois précisé :

– évaluer en fonction de la dimension « temporalité » (Cavalla et al., 2008) :

(1) À la différence des *études précédentes*, notre étude considère de nouvelles hypothèses par rapport aux *travaux antérieurs* et prend en compte un nombre plus important de pays.

– se démarquer de façon (2) péremptoire et (3) nuancée (Chavez, 2008) :

(2) Rejeter une hypothèse/une théorie ; Contredire une interprétation/une analyse.

(3) Discuter une hypothèse/un résultat ; Nuancer un résultat/un modèle

Sans entrer dans les détails linguistiques de ces exemples, nous mettrons l'accent sur les caractéristiques suivantes : certaines conventions de l'écrit<sup>8</sup> ne nous permettent pas d'écrire « les études d'antan », les « travaux d'avant » ; de même nous ne trouverons pas « jeter une hypothèse » ou « parler d'une hypothèse ». Cela relève de plusieurs phénomènes linguistiques simultanés tels que le genre de discours (un texte scientifique ne requiert ni le même lexique ni la même syntaxe qu'un roman par exemple), la phraséologie (on trouve *rejeter* ou *énoncer une hypothèse* mais pas *\*jeter* ou *\*dire une hypothèse*), les fonctions rhétoriques de ces éléments phraséologiques (l'évaluation est souvent présente en introduction et en conclusion).

Face à un tel constat, nous émettons l'hypothèse suivante :

– attendu que la méthodologie des écrits et des oraux universitaires requiert des savoirs et savoir-faire formels pour élaborer un cadre rédactionnel – il existe des schémas très stricts usités surtout dans les SET comme IMRAD<sup>9</sup> ;

– attendu que la méthodologie des apprentissages universitaires (prendre des notes lors d'un cours ou d'une lecture...) requiert des savoir-faire linguistiques qui influent sur les savoir-faire méthodologiques ;

– alors : la méthodologie de la rédaction universitaire requiert des savoirs et savoir-faire linguistiques « normés » et liés à la méthodologie. Il faudrait constituer un lexique-type de ces éléments plus ou moins figés afin de les enseigner au même titre que les aspects formels de la méthodologie universitaire. Dès lors, nous pourrions présenter aux étudiants les éléments à insérer : élaborer une problématique à l'aide des éléments linguistiques suivants (*émettre l'hypothèse... avancer des arguments...*).

## D *iscussion*

Si l'on admet que la méthodologie est indissociable du linguistique de par ces éléments phraséologiques quasi figés présents dans tous les écrits des LN, alors l'outil à élaborer devra contenir de telles indications. Notre objectif serait donc d'aider les étudiants étrangers à repérer les

8. Il s'agit ici de conventions implicites.

9. Introduction, Material, Method, Results and Discussion.

codes phraséologiques de leur discipline et à cerner leur utilisation. Dans la lignée de la « lexical approach » développée notamment par Lewis pour l'anglais (Lewis, 2000), l'approche syntagmatique du lexique nous semble être l'une des clés de l'enseignement du lexique méthodologique pour les écrits scientifiques.

Le référentiel-outil que nous voudrions élaborer contiendrait parallèlement de la méthodologie structurelle et de la méthodologie linguistique. Les descriptions linguistiques actuelles permettent des entrées multiples : par disciplines scientifiques et transversales.

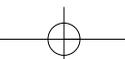
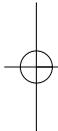
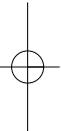
### Bibliographie

- BOCH, F., LABORDE-MILAA, I., REUTER, Y. E. (2004), « Les écrits universitaires », in *Pratiques* 121-122.
- BOU, P. (2008), *Référentiel de méthodologie de travail universitaire à destination des étudiants étrangers en Master et Doctorat*, Rapport d'enquête ss.dir. C. Carrère et C. Cavalla. Grenoble, Grenoble Universités.
- BOU, P., CAVALLA, C. (à paraître), « Un référentiel de compétences méthodologiques pour l'entrée dans les universités grenobloises. Référentiel-outil ? », in *Actes du colloque Langue(s) et intégration socioprofessionnelle : approches didactiques et méthodologies d'apprentissage. 21-23 mai 2008, Université d'Artois*. Arras, ss. dir. Mangiante, J.-M., Cadet, L. et Goes, Y.
- CARRAS, C. (2007), « L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels. Quelle préparation pour les étudiants étrangers suivant des cours en filière spécialisée ? », in Bertrand, O., Schaffner, I. (éds), *Apprendre une langue de spécialité: enjeux culturels et linguistiques*, Paris, Éditions École Polytechnique.
- CARRAS, C. (2006), « Quelles réponses didactiques pour l'intégration des étudiants étrangers dans les cursus universitaires français ? Un cas spécifique d'enseignement / apprentissage du FLE en milieu homoglotte », in Abry, D., Fiévet, M. (éds), *L'enseignement apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, Grenoble, ADCUEFE – Presses Universitaires de Grenoble.
- CAVALLA, C. (à paraître), « Les écrits universitaires des étudiants étrangers : quelles normes présenter ? », in Bertrand, O., Schaffner, I. (éds), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'apprentissage/enseignement*, Paris, Éditions École Polytechnique.
- CAVALLA, C. (2007), « Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat », in Goes, J., Mangiante, J.-M. (éds), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Arras, Artois Presses Université.
- CAVALLA, C., TUTIN, A. (2008), « Étude des collocations évaluatives dans les écrits scientifiques », in *Les collocations dans les discours spécialisés*, Colloque international, Europhras 2008, Helsinki, Finlande.
- CHAVEZ, I. (2008), *La démarcation dans les écrits scientifiques - Les collocations transdisciplinaires comme aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers*, Mémoire de Master ss.dir. Cavalla, C., Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- DABENE, M., REUTER, Y. S. D. (1998), « Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur », in *Lidil*, 17, Grenoble.

- DERIVE, M.-J., FINTZ, C. (1998), « Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'Université ? », in *Lidil*, 17, Grenoble.
- DONAHUE, C. (2008), *Écrire à l'Université : analyse comparée, France-États-Unis*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- DURANCEL, G., ASTOLFI, J.-P. (1995), « Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques/regards et aspects actuels », in *Repères*, 12.
- DURY, P. (1997), *Étude comparative et diachronique de l'évolution de dix dénominations fondamentales du domaine de l'écologie en anglais et en français*, Thèse de doctorat ss. dir. Thoiron, P., Doctorat ès-Lettres, Lyon, Université Lumière Lyon II.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- LEWIS, M. (2000), *Teaching collocation : Further developments in the lexical approach*, Hove, Language teaching publications LTP.
- LOUVEAU, E., TOLAS, J. (2002), « Le français pour la médecine, cédérom de compréhension orale et d'aide à l'appropriation de la langue médicale », in *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 14.
- MANGIANTE, J.-M. (2004), « Rôle du lexique courant dans la structure de la démonstration mathématique », in *Les Cahiers de l'APLIUT*, 2-XXIII (n° 91).
- MANIEZ, F., DURY, P., ARLIN, N., ROUGEMONT, C. (2008), *Corpus et dictionnaires de langues de spécialités*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- POLLET, M.-C., BOCH, F. S. D. (2002), « L'écrit dans l'enseignement supérieur », in *Enjeux*.
- REUTER, Y. (1998), « De quelques obstacles à l'écriture de recherche », in *Lidil*, 17, Grenoble.
- RINCK, F. (2006), *L'article de recherche en sciences du langage et en lettres : figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*, Thèse de doctorat ss. dir. Grossmann, F., Boch, F., Grenoble, UFR Sciences du Langage, Stendhal-Grenoble 3.
- TUTIN, A. (2007), « Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique », in *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, Vol. 31, n° 2-4.

## Sitographie

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf>.





# *Varia*

FRED GENESEE

## Varia

La revue *Recherches et applications du Français dans le monde* possède depuis juillet 2009 une rubrique *Varia*.

Y sont publiés, en alternance :

- un article de jeune chercheur sélectionné sur mise à concours par le comité de lecture de la revue ;
- des articles pertinents soumis sur appels à contributions ;
- des articles déjà publiés en français dans la revue RCLV (*Revue Canadienne des Langues Vivantes/The Canadian Modern Language Review*). Celle-ci publiera à son tour des articles déjà publiés dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*. Cette initiative de collaboration et d'échanges entre les deux revues relève d'un effort conjoint de soutien et de diffusion de la recherche en français. Nous nous réjouissons des échanges fructueux qu'elle augure.

Est reproduit ici l'article suivant :

Genesee F. (2007), Immersion française et élèves à risques : revue des données de recherche.

Cet article constitue un rapport dont nous publions le constat.

L'intégralité de la contribution de Fred Genesee (résumé, recommandations, conséquences et annexes) est consultable dans : *Revue Canadienne des Langues Vivantes/ The Canadian Modern Language Review*, 63,5 (août/août), 689-726.

# I mmersion française et élèves à risques : revue des données de recherche<sup>1</sup>

FRED GENESEE  
CANADA

## I ntroduction

Le présent rapport a pour but d'examiner les résultats de la recherche sur (1) la pertinence du programme d'immersion française (IF) pour les élèves qui ont des besoins spéciaux en matière d'éducation et de faibles niveaux d'aptitude scolaire, et sur (2) les interventions effectuées et les stratégies adoptées afin de répondre aux besoins de ces élèves en matière d'éducation. En ce qui a trait aux élèves dont les aptitudes scolaires sont faibles, nous avons trouvé des travaux de recherche qui examinaient des élèves de classes immersives ayant de faibles niveaux d'intelligence d'après des tests standardisés mesurant le quotient intellectuel (Q.I.) (Genesee, 1976) et des élèves qui étaient désignés par le personnel scolaire comme ayant des difficultés scolaires (Bruck, 1985a, 1985b ; Trites et Price, 1978b). En ce qui a trait aux élèves qui ont des besoins spéciaux en matière d'éducation, la recherche documentaire a révélé des études portant sur des élèves qui avaient un trouble du langage (Bruck, 1978a, 1982) et sur des élèves qui étaient susceptibles d'avoir ou qui avaient un retard en lecture. Pour les besoins de la présente revue, le terme « à risques » est utilisé au sens générique : élèves qui ont des troubles du langage, des difficultés scolaires et des difficultés à lire et à écrire, ou qui sont susceptibles d'avoir de telles difficultés, qu'elles découlent de ce que l'on pourrait considérer comme des facteurs cliniques (retard en lecture ou trouble du langage) ou des facteurs non cliniques (en règle générale, de faibles niveaux d'aptitude scolaire). La recherche documentaire (voir Troubles du langage Association

---

1. Cette revue des données de recherche a été commandée par l'Association Canadian Parents for French.

Canadienne 2002) n'a révélé aucune recherche sur des élèves présentant d'autres genres de troubles d'apprentissage ou ayant des besoins spéciaux (déficiences auditives et visuelles ou déficiences intellectuelles graves) et, par conséquent, il est impossible de rapporter les résultats d'un programme d'immersion pour ces genres d'élèves. Manifestement, il faudra faire des recherches sur ces élèves (ce point est approfondi ci-dessous dans la partie Résumé).

De nombreux chercheurs, éducateurs et parents ont exprimé des réticences concernant la pertinence du programme d'immersion pour les élèves qui sont susceptibles d'avoir une mauvaise performance scolaire en raison de niveaux d'aptitude scolaire inférieurs à la moyenne, de troubles d'apprentissage ou de difficultés dans la langue maternelle (L1) (par exemple Bruck, 1978a ; Calvé, 1991 ; Genesee, 2004 ; Hayden, 1988 ; Lapkin, Swain et Shapson, 1990 ; Majhanovich, 1993 ; Mannava-rayan, 2002 ; Murtagh, 1993 ; Obadia et Thériault, 1997 ; Trites et Price, 1978b). Il est souvent rapporté qu'on décourage des élèves qui, croit-on, auront des difficultés dans le programme d'immersion pour ces raisons, de s'inscrire au programme d'immersion<sup>2</sup> et/ou on leur conseille de l'abandonner s'ils ont des difficultés dans le programme. Il y a un certain nombre de questions d'ordres juridique, moral et pédagogique qui sont importantes lorsqu'il s'agit d'inclure dans le programme d'immersion des élèves qui sont susceptibles d'avoir un trouble d'apprentissage, qui en aient un ou qui soient autrement sujets à avoir des difficultés scolaires.

Plusieurs questions d'ordre pédagogique se posent, y compris les suivantes :

1. Dans le cas des élèves à risques ou des élèves chez qui l'on a dépisté des troubles (troubles du langage ou troubles cognitifs, par exemple), devrait-on les décourager de s'inscrire à des programmes d'immersion française (ou les rendre effectivement incapables de le faire) parce que cela compromettrait sérieusement leur enseignement de base (voir par exemple Trites, 1978) ?
2. Est-il possible de reconnaître les élèves qui sont susceptibles d'avoir des difficultés linguistiques et scolaires dans un programme d'immersion avant ou à leur entrée à l'école ? Autrement dit, avons-nous les connaissances empiriques nécessaires afin de concevoir des instruments diagnostiques fiables et valides à cette fin ?
3. Y a-t-il des programmes d'immersion qui conviennent mieux que d'autres pour certains élèves à risques ? Par exemple, Trites (1978) et Wiss (1989) ont laissé entendre que l'immersion tardive convient peut-être mieux que l'immersion précoce pour les élèves qui ont des troubles d'apprentissage attribuables à des retards de développement.
4. Si l'on détermine qu'un élève a des troubles d'apprentissage, un trouble du langage ou un retard en lecture, ou qu'il est susceptible d'avoir des difficultés scolaires dans un programme d'immersion pour d'autres raisons après son inscription dans le programme, un tel élève devrait-il être transféré à un programme anglais ? À quel niveau serait-

2. Au Québec, les enfants anglophones et les autres enfants non francophones qui ont un trouble grave du langage peuvent être exemptés de l'obligation de fréquenter des écoles francophones (C. Erdos, communication personnelle, 22 janvier 2007).

il approprié de transférer un tel élève et quels genres de soutien ou de suivi doit-il recevoir dans le programme anglais ?

5. Si les élèves qui ont ou qui sont susceptibles d'avoir des difficultés scolaires sont maintenus dans les programmes d'immersion, quels genres de soutien additionnel faut-il fournir afin de répondre à leurs besoins spécifiques ? Ce soutien doit-il être offert en anglais, en français ou dans les deux langues ?

6. Quelles compétences professionnelles devraient avoir les titulaires d'un cours immersif et les autres professionnels qui fournissent des services spéciaux aux élèves des classes immersives afin d'assurer un enseignement approprié et efficace aux élèves à risques dans un programme d'immersion ?

Il y a également un certain nombre de questions importantes d'ordres juridique et moral qui sont en jeu. Des questions d'ordre moral se posent car, en empêchant les élèves qui pourraient avoir des difficultés dans les programmes d'immersion d'y participer, on les prive de l'accès à ce qui, peut-on dire, est la meilleure forme d'enseignement de la L2 et, par conséquent, d'acquérir d'importantes connaissances pratiques et professionnelles (la compétence en français). Le gouvernement du Canada (2003) s'est récemment lancé dans une initiative ambitieuse visant à doubler d'ici 2013 le nombre de jeunes Canadiens et Canadiennes qui maîtrisent les deux langues officielles.

Si cette initiative doit s'appliquer à tous les jeunes Canadiens et Canadiennes, il est nécessaire de se munir d'information scientifique qui témoigne des avantages du programme d'immersion pour les élèves à risques afin de rassurer les parents et les écoles quant à la pertinence d'inclure ces élèves. De plus, le bilinguisme est important non seulement dans le contexte canadien, mais aussi dans le contexte international, étant donné la mondialisation de l'économie et les possibilités d'emploi. Du point de vue moral et étant donné ces réalités mondiales, les écoles canadiennes peuvent-elles exclure les élèves à risques de ce qui est considéré comme le meilleur moyen de promouvoir la compétence bilingue ? Inversement, l'inclusion des élèves à risques dans les programmes d'immersion suppose toutefois que les écoles ont des professeurs compétents et des services de soutien efficaces afin de répondre aux besoins de ces élèves. Les services spécialisés pour les élèves à risques ne sont souvent pas disponibles (par exemple Collinson, 1989) et, lorsqu'ils le sont, ils ne sont pas nécessairement validés. Cela soulève la question d'ordre juridique qui est de savoir si les conseils et commissions scolaires qui ont des programmes d'immersion fournissent également les services professionnels qu'ils sont légalement tenus de fournir aux élèves qui ont des difficultés établies.

Les prochains paragraphes portent sur la recherche qui a examiné les résultats d'élèves anglophones des classes immersives (1) qui démontreraient de faibles aptitudes scolaires et/ou qui avaient des difficultés

scolaires dans un programme d'immersion ; (2) qui avaient des troubles dans leur langue maternelle ; et (3) qui étaient susceptibles d'avoir ou qui avaient un retard en lecture. On trouvera ensuite une revue de la recherche sur l'intervention pratiquée auprès des élèves des classes immersives qui avaient l'une ou l'autre de ces difficultés dans un programme d'immersion. L'article se termine par un résumé des conclusions, la présentation de recommandations concernant la recherche future, et l'analyse des conséquences sur le plan de l'action des conclusions de la recherche.

## **A**ptitude scolaire

La présente section porte sur des études qui ont examiné la performance des élèves démontrant de faibles aptitudes scolaires (Genesee, 1976 ; 1987) ou qui avaient des difficultés scolaires dans un programme d'immersion (Bruck, 1985a, 1985b ; Trites et Price, 1978b). On n'a trouvé aucune étude examinant des élèves de classes immersives qui avaient des troubles sensori-moteurs ou cognitifs graves (voir cependant Rondal, 1984 pour une discussion de questions connexes ; et Kay-Raining Bird et coll., 2005 pour un projet de recherche portant sur le bilinguisme et les enfants étant atteint du syndrome de Down).

Genesee (1976) a examiné la performance d'élèves anglophones au primaire et au secondaire dans des programmes d'immersion française (IF) et des programmes anglais à Montréal relativement à leur aptitude intellectuelle. Les élèves des classes immersives et non immersives ont été classés comme ayant une intelligence moyenne (Q.I. entre 90 et 110), au-dessous de la moyenne (Q.I. inférieur à 85) ou au-dessus de la moyenne (Q.I. supérieur à 115) d'après les résultats obtenus à un test de Q.I. standardisé. Il y a habituellement une corrélation positive et importante entre la performance démontrée par les élèves aux tests mesurant le Q.I. et leur performance aux tests mesurant le niveau de connaissance, comme la lecture, les mathématiques et les sciences. Genesee a examiné la performance scolaire des élèves relativement au perfectionnement linguistique en anglais et en français (habiletés à lire, à s'exprimer oralement et à comprendre le langage oral) et au rendement académique (mathématiques). Concernant le perfectionnement linguistique en anglais et le rendement académique, les élèves au-dessus de la moyenne dans le programme d'immersion ont obtenu les mêmes résultats aux deux tests que les élèves au-dessous de la moyenne dans le programme anglais. Autrement dit, sur le plan du perfectionnement linguistique en anglais ou du rendement académique, les élèves au-dessous de la moyenne dans le programme d'immersion n'ont pas obtenu de moins bons résultats en raison de la participation

au programme d'immersion que les élèves comparables dans les programmes uniquement en anglais. Cummins (1984) indique que des chercheurs à Edmonton ont signalé une absence similaire de différence des effets de l'intelligence sur la performance des élèves des classes immersives en comparaison avec les élèves des classes régulières dans cette ville. Conformément à la performance démontrée au test d'intelligence, les élèves au-dessous de la moyenne tant dans le programme d'immersion que dans le programme anglais ont obtenu des résultats bien inférieurs à ceux de leurs pairs qui étaient dans la moyenne et au-dessus de la moyenne dans leurs programmes respectifs dans le cas des mesures de la lecture, de l'orthographe, du vocabulaire et des mathématiques en anglais. Relativement à l'acquisition de la langue française dans les années d'études primaires et secondaires, les élèves au-dessous de la moyenne dans le programme d'immersion ont obtenu des résultats bien supérieurs aux tests de langue française (mesurant notamment les habiletés à s'exprimer oralement, à comprendre langage oral, à lire et à écrire), à ceux des élèves au-dessous de la moyenne dans le programme anglais qui recevaient l'enseignement conventionnel du français langue seconde (FLS). Autrement dit, grâce au programme d'immersion, les élèves au-dessous de la moyenne maîtrisaient mieux la langue seconde (L2).

Genesee (1976) a également examiné si l'aptitude scolaire avait les mêmes effets sur la performance des élèves dans les programmes d'immersion précoce et d'immersion tardive<sup>3</sup>. Ses comparaisons ont révélé des différences intéressantes relativement aux effets de l'aptitude scolaire sur la maîtrise de la langue française. Plus particulièrement, les élèves au-dessous de la moyenne dans les programmes d'immersion hâtive et d'immersion tardive ont obtenu de moins bons résultats aux épreuves de lecture et d'écriture en français que les élèves dans la moyenne dans les mêmes programmes ; dans le même ordre d'idées, les élèves dans la moyenne dans les deux types de programmes ont obtenu de moins bons résultats que les élèves au-dessus de la moyenne. Autrement dit, les effets de l'aptitude scolaire étaient les mêmes dans les programmes d'immersion précoce et d'immersion tardive quant aux capacités de lecture et d'écriture acquises dans la L2. Cependant, aux tests d'expression orale en français et de compréhension du français, on a constaté des différences dans les effets de l'aptitude scolaire. Alors que les élèves au-dessus de la moyenne dans le programme d'immersion tardive ont acquis de meilleures capacités d'expression orale en français et de compréhension du français que les élèves dans le même programme qui étaient dans la moyenne et au-dessous de la moyenne, les élèves au-dessous de la moyenne dans le programme d'immersion précoce ont obtenu d'aussi bons résultats que les élèves dans la moyenne et au-dessus de la moyenne aux tests d'expression orale et de compréhension. Il se peut que l'acquisition de compétences en communication orale dans une L2, lorsqu'on l'intègre

---

. Dans les programmes d'immersion tardive, le français est utilisé pour l'enseignement scolaire dès la fin du niveau primaire ou au début du niveau secondaire (lorsque les élèves sont âgés de 9 à 13 ans), selon la province. Les élèves ont souvent étudié le français comme matière avant de commencer le programme d'immersion tardive.

à l'enseignement scolaire, est plus exigeante sur le plan cognitif au secondaire qu'au primaire et, en conséquence, fait appel aux genres d'aptitudes cognitives que les élèves plus âgés possèdent à des degrés divers. Contrairement à ceci, l'acquisition de compétences dans la L2 qui sont intégrées à l'enseignement scolaire au niveau primaire peut faire appel à l'aptitude naturelle d'apprentissage des langues que tous les élèves ont dans leurs premières années d'études. Quoi qu'il en soit, ces conclusions laissent supposer que l'immersion précoce est plus égalitaire que l'immersion tardive puisque son efficacité semble égale pour les élèves qui ont des niveaux différents d'aptitude scolaire générale. En général, ces résultats indiquent qu'une faible aptitude scolaire/intellectuelle n'est pas plus un handicap dans les programmes d'immersion française que dans les programmes anglais et que, au contraire, les élèves peu performants peuvent tirer un net avantage de l'immersion en maîtrisant deux langues.

Bruck (1985a) a examiné le rôle que l'aptitude scolaire a joué dans les décisions de retirer certains élèves du programme d'immersion précoce. La question dans cette recherche était la suivante : y a-t-il un sous-groupe d'élèves qui ont des difficultés particulières dans le programme d'immersion qui empêchent réellement de les maintenir dans le programme, et ces élèves pourraient-ils mieux réussir dans un programme anglais ? Bruck, avec l'aide de titulaires d'un cours immersif, a cerné des élèves des classes immersives en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années qui avaient des difficultés scolaires. On a ensuite administré une batterie de tests à tous ces élèves afin d'évaluer leur performance scolaire, et l'on a interrogé leurs enseignants et leurs parents afin de recueillir des caractéristiques familiales et psychologiques qui pourraient distinguer ceux qui ont décidé d'abandonner le programme d'immersion de ceux qui y sont restés malgré leurs difficultés scolaires. Les tests de performance scolaire avaient pour but de déterminer si ceux qui changeaient de programme avaient des profils spécifiques de difficultés et/ou des difficultés particulièrement graves. Bruck a découvert, comme prévu, que dans les écoles qui ont participé à l'étude, les élèves qui changeaient de programme obtenaient de moins bons résultats à un certain nombre de tests que les élèves des classes immersives en général. Cependant, les difficultés scolaires des élèves qui abandonnaient le programme n'étaient pas plus graves que celles des élèves qui y restaient, malgré les faibles performances scolaires. Ce qui distinguait les élèves qui abandonnaient le programme de ceux qui y restaient malgré leurs difficultés, c'est que les premiers exprimaient des attitudes beaucoup plus négatives à l'égard des études (et de l'immersion en particulier) et montraient plus de problèmes de comportement que les élèves qui avaient des difficultés mais qui restaient dans le programme ; les rapports des parents, des enseignants et des élèves eux-mêmes démontraient ces résultats. Bruck a suggéré que la capacité de faire face à de mauvaises performances scolaires peut être un problème plus

grave pour certains élèves des classes immersives que les mauvaises performances scolaires à elles seules. Bruck a soutenu que ce n'est pas seulement la faible aptitude scolaire qui distingue les élèves qui peuvent profiter de l'immersion de ceux qui ne le peuvent pas. Autrement dit, toutes choses étant égales, certains élèves qui ont de faibles niveaux d'aptitude scolaire peuvent profiter de l'immersion.

Dans une étude complémentaire, Bruck (1985b) a noté que les élèves qui avaient quitté le programme d'immersion continuaient à avoir des difficultés scolaires et à démontrer des problèmes d'attitude et de comportement. Une étude longitudinale antérieure (Bruck, 1978a, 1978b) a examiné les progrès individuels d'élèves des classes immersives qui étaient passés à un programme uniquement en anglais en raison de difficultés scolaires. Bruck a indiqué qu'il y avait « peu de cas où le transfert avait été un succès formidable » [traduction], en ce sens que les élèves semblaient obtenir dans le programme anglais les mêmes résultats que ceux qu'ils avaient obtenus dans le programme d'immersion. Elle dit que le transfert trop rapide des élèves des classes immersives à un programme anglais peut créer des problèmes puisque ces élèves n'ont pas eu suffisamment d'enseignement en anglais pour cadrer facilement avec les élèves qui ont eu tout l'enseignement préalable en anglais. Elle a par ailleurs rappelé que le transfert pouvait miner l'estime de soi des élèves et leur donner un sentiment d'échec (voir également les questions similaires soulevées par Wiss, 1989).

Par contraste, les résultats d'autres études laissent entendre que le transfert à un programme anglais peut amener une amélioration de la performance, des attitudes et du comportement des élèves qui ont eu des difficultés scolaires dans un programme d'immersion (voir une analyse documentaire sur le transfert dans Halsall, 1994). Bonyun, Morrison et Unitt (1981, tel que cité dans Mannavarayan, 2002) ont rapporté les points suivants : 90 % des parents ont indiqué que, après avoir quitté le programme d'immersion, leur enfant avait commencé à avoir des sentiments enthousiastes et positifs au sujet de l'école ; les deux tiers des enfants avaient des attitudes plus positives ; la plupart des parents croyaient que les progrès scolaires de leur enfant étaient « bons ». Parkin, Morrison et Watkin (1987) ont mentionné que « non seulement la plupart des élèves transférés montrent une importante amélioration dans les progrès scolaires et dans l'attitude » [traduction], mais que la plupart des enfants s'adaptaient bien au changement. Dans le même ordre d'idées, Waterston (1990) a mentionné « la disparition des problèmes » chez 38 % des élèves qui changeaient de programme, la diminution des problèmes chez 9 % d'entre eux et aucune augmentation des problèmes (voir également Trites, 1984 ; Wiss, 1989).

Ces résultats doivent être interprétés avec prudence pour un certain nombre de raisons. Comme ils sont fondés sur les impressions des participants, ils sont subjectifs et, peut-être, douteux ou encore impossibles à généraliser. Fait plus important, l'interprétation de ces déclarations

personnelles, même si elles sont acceptées au pied de la lettre, n'est pas simple. Ces résultats ne peuvent pas être interprétés comme des preuves que les élèves qui ont des difficultés scolaires dans un programme d'immersion devraient être transférés à un programme anglais puisqu'il n'a pas été établi que tous les élèves dans le programme d'immersion qui avaient des difficultés scolaires étaient motivés à demander un transfert. Comme les résultats de Bruck (1985a, 1985b) le laissent entendre, la variable qui distingue ceux qui demandent le transfert de ceux qui ne le demandent pas n'est peut-être pas les difficultés scolaires en soi, mais plutôt la frustration et l'anxiété que certains élèves éprouvent devant ces difficultés (voir également Mannavarayan, 2002). De plus, nous ne savons pas si les élèves qui ont changé de programme auraient pu venir à bout de leurs difficultés scolaires dans le programme d'immersion s'ils avaient reçu un encadrement pédagogique approprié. Trites (1976 ; voir également Trites et Price, 1978b) a effectué deux études ambitieuses dans la région d'Ottawa, portant sur des élèves du primaire d'un programme d'immersion française qui avaient des difficultés scolaires ou qui étaient passés à un programme anglais en raison de « difficultés d'apprentissage » [traduction], pour utiliser la terminologie de Trites. Alors que les élèves dans les recherches menées par Genesee et Bruck n'avaient pas de graves difficultés d'apprentissage, on peut affirmer que les élèves dans la recherche de Trites en avaient puisqu'ils avaient été adressés à l'Hôpital Royal d'Ottawa à des fins d'évaluation clinique. Dans le cadre de leur première étude, Trites et Price (1978b) ont administré une batterie de tests à 32 élèves de classes immersives (âge moyen de 7,1 ans) qui avaient des difficultés scolaires, et à sept groupes contrôlés. Certains élèves des groupes contrôlés avaient des problèmes linguistiques généraux à l'école (par exemple, les élèves des groupes linguistiques minoritaires dans des écoles francophones) et d'autres avaient des problèmes spécifiques que Trites et Price ont appelés des « problèmes traditionnels » [traduction] (par exemple un sous-groupe d'élèves avaient un retard en lecture). La batterie de tests avait pour but de déterminer la nature des difficultés scolaires des élèves des classes immersives ; l'inclusion d'un éventail de groupes contrôlés avait pour objet de déterminer si les difficultés scolaires des élèves des classes immersives et les causes profondes de ces difficultés étaient propres au contexte d'apprentissage dans le programme d'immersion.

Trites et Price (1978b) ont constaté que les élèves du groupe d'IF, en comparaison avec les élèves ayant des difficultés d'apprentissage des autres groupes, avaient un Q.I. élevé, ne démontraient aucune déficience de la perception ou autre déficience particulière et avaient des fonctions sensorielles et motrices au-dessus de la moyenne. Cependant, les élèves du groupe d'immersion ont obtenu des résultats nettement moins bons dans le cas d'un test particulier – le test de performance tactile qui, selon les auteurs, était associé aux fonctions des

lobes temporaux du cerveau. Trites et Price ont considéré ces élèves comme ayant des difficultés d'apprentissage probablement parce qu'ils avaient des difficultés scolaires mais étaient normaux quant au niveau général d'intelligence, aux aptitudes perceptuelles, etc. Trites et Price ont interprété leurs résultats en concluant que cela voulait dire que les élèves des classes immersives avaient un retard de développement dans les régions des lobes temporaux du cerveau qui rendait difficile l'apprentissage dans le programme d'immersion ; ils n'ont pas expliqué précisément comment ou pourquoi il en était ainsi (voir également Wiss, 1989).

Étant donné que les sujets de la première étude avaient été adressés à l'hôpital à des fins d'évaluation clinique, ils n'étaient peut-être pas représentatifs de tous les élèves des classes immersives qui avaient des difficultés scolaires et, en particulier, des élèves qui avaient des difficultés sans être adressés à l'hôpital pour fins d'évaluation clinique. Par conséquent, Trites et Price (1978b ; voir un rapport complet dans Trites et Price, 1977) ont effectué une étude complémentaire des élèves des classes immersives ayant des difficultés scolaires similaires. Certains de ces élèves sont demeurés dans le programme d'immersion malgré leurs difficultés et d'autres sont passés à un programme anglais. Les élèves avaient été désignés par le personnel dans un certain nombre d'écoles à Ottawa et non en fonction de la recommandation d'une évaluation clinique. On a utilisé la même batterie de tests que celle qui avait été utilisée auparavant pour comparer la performance des deux groupes d'élèves. Le test a révélé que le profil des élèves qui avaient abandonné le programme d'immersion était sensiblement différent de celui des élèves qui étaient restés dans le programme ; leur profil répétait le scénario particulier qui avait été constaté dans la première étude, ce qui dénote, selon Trites et Price, que le risque d'avoir des difficultés dans un programme d'immersion est différent pour les élèves présentant ce retard tout particulier de développement.

Dans une autre étude, Trites (1984) a utilisé sa batterie de tests diagnostiques afin de dépister les élèves qui étaient susceptibles d'avoir des difficultés scolaires avant que ces derniers ne commencent le programme d'immersion (voir les rapports complets dans Trites et Price, 1978a, 1979, 1980). On pourrait souligner que les résultats antérieurs de Trites et Price n'indiquaient pas dans quelle mesure le retard de développement signalé par leur batterie de tests diagnostiques était nécessaire et suffisant pour expliquer les difficultés éprouvées dans le programme d'immersion, puisque leur recherche portait sur des élèves qui avaient déjà été désignés comme ayant des difficultés. En tenant compte de cet objectif, Trites et Price ont administré leur batterie de tests à des enfants de quatre ans avant que ceux-ci ne commencent le programme d'immersion. Les élèves ont commencé le programme un an plus tard, à l'âge de cinq ans, et leurs performances scolaires ont été évaluées alors qu'ils étaient en quatrième année. Par souci de brièveté,

les commentaires présentés ici se limiteront à ce qui semble être des différences frappantes entre les résultats de l'étude d'identification précoce et les résultats précédents de Trites. Celui-ci a constaté que les élèves des classes immersives en quatrième année qui « n'avaient pas de succès » obtenaient, par rapport aux élèves des classes immersives qui « avaient du succès », des résultats bien inférieurs dans tous les tests d'évaluation (14 au total) permettant l'identification précoce. La batterie comprenait des tests qui évaluaient entre autres la discrimination auditive, les aptitudes et les connaissances quantitatives, la reconnaissance des lettres et des nombres, la compréhension, la mémorisation et l'interprétation de la langue parlée, et la résolution de problèmes. Bref, ces conclusions ne confirmaient pas les conclusions précédentes des auteurs concernant l'existence d'un problème tout particulier associé aux résultats obtenus au test de performance tactile. Par conséquent, l'allégation de Trites, selon laquelle les élèves qui sont susceptibles d'avoir des difficultés dans un programme d'immersion sont à risques en raison d'un retard spécifique de développement dans les lobes temporaux, est difficilement conciliable avec les conclusions selon lesquelles les élèves qui n'avaient pas de succès obtenaient à tous les tests diagnostiques des résultats bien inférieurs à ceux des élèves qui avaient du succès.

La recherche de Trites et Price a également été critiquée pour des raisons méthodologiques et logiques par Cummins (1984) et par Stern et coll. (1976). Plus précisément, Cummins a mis en doute l'allégation de Trites et Price selon laquelle les difficultés scolaires des élèves des classes immersives sont liées aux faibles résultats au test de performance tactile car aucune preuve à l'appui n'a été donnée. Cummins a de plus soutenu que, même si le test de performance tactile est lié aux fonctions des lobes temporaux, il est probable que les résultats au test seraient en relation avec les lobes temporaux droits qui concernent le traitement spatial et non avec les lobes temporaux gauches qui concernent le traitement du langage. Il est difficile d'établir un rapprochement entre les problèmes scolaires et linguistiques des élèves des classes immersives et leurs faibles résultats à un test de traitement spatial/tactile.

## **T**rouble du langage

La recherche documentaire n'a permis de découvrir qu'une seule série d'études sur des élèves des classes immersives qui ont un trouble du langage (Bruck, 1978a, 1982). Afin d'examiner la pertinence de l'immersion pour les élèves qui ont un trouble du langage, Bruck (1978a, 1982) a choisi des sous-groupes d'élèves de troisième année qui étaient dans des classes immersives et non immersives et qui étaient « déficients »

ou « normaux » dans leur développement en L1. La classification était fondée sur les opinions des enseignants, une entrevue orale et une batterie de tests diagnostiques. Bruck a ensuite administré aux élèves des tests d'aptitude à lire et à écrire, et de mesure du niveau de connaissances. Elle a constaté que les élèves déficients des classes immersives obtenaient les mêmes résultats que les élèves du programme anglais qui se trouvaient dans une situation analogue, et que les élèves des deux groupes obtenaient de moins bons résultats que leurs pairs dans les mêmes programmes dont le développement était normal, comme l'on pourrait s'y attendre, compte tenu de la situation linguistique des élèves déficients.

D'autre part, les élèves déficients des classes immersives avaient acquis en français de bien meilleurs niveaux de compétence que les élèves des deux sous-groupes des classes non immersives (déficients et normaux) qui recevaient l'enseignement conventionnel de FLS. En somme, et comme on l'a constaté dans le cas des élèves ayant de faibles niveaux d'aptitude scolaire, les élèves du programme d'immersion qui avaient de faibles aptitudes dans leur langue maternelle ont démontré les mêmes niveaux de perfectionnement linguistique et de connaissances que les élèves du programme anglais qui se trouvaient dans une situation analogue. D'autre part, la participation au programme d'immersion avait permis aux élèves déficients d'arriver à une bien meilleure maîtrise de la langue française que les élèves qui recevaient l'enseignement conventionnel de FLS. Bruck a recommandé que les élèves qui ont des troubles du langage soient inclus dans les programmes d'immersion et reçoivent un soutien approprié. Même si ces conclusions sont importantes et utiles, il serait important d'examiner la performance des élèves qui ont un trouble du langage selon les définitions conceptuelles actuelles (Leonard, 1998).

Une étude de Paradis, Crago, Genesee et Rice (2003) portant sur les enfants bilingues qui ont un trouble spécifique du langage (TSL) renvoie à la question plus vaste qui est de savoir si le risque d'avoir des difficultés linguistiques est différent pour les enfants qui ont un TSL s'ils apprennent deux langues ? Comme la recherche sur les élèves des classes immersives qui ont un trouble du langage est rare, nous incluons une revue de cette étude en supposant que la preuve selon laquelle l'exposition à deux langues serait plus difficile pour les enfants qui ont un trouble du langage que l'exposition à une seule langue fournirait une preuve indirecte quant à la pertinence de l'immersion pour les enfants qui ont un trouble du langage. Tous les enfants, sauf un, dans l'étude de Paradis et coll. suivaient des programmes scolaires unilingues et, par conséquent, leurs résultats ne répondent pas à la question de savoir quelle serait la performance des élèves qui ont un trouble du langage dans un programme d'immersion.

Dans leur étude, Paradis et ses collègues ont examiné le profil linguistique d'enfants bilingues (anglais-français) ayant un TSL en utilisant des

évaluations de la déficience qui servent communément à diagnostiquer les enfants unilingues anglophones et francophones ayant un TSL : les enfants présentaient au moins un écart type au-dessous de la moyenne dans les mesures du langage, mais ils se situaient à des niveaux normaux en ce qui concerne le développement intellectuel général et ils n'avaient pas de problèmes sensori-moteurs, socio-émotionnels ou neurologiques connus. La performance des enfants bilingues, qui avaient environ sept ans au moment de l'étude, a été comparée à celle des enfants unilingues anglophones et francophones chez qui l'on avait également diagnostiqué un TSL. Le but de cette étude était de répondre à deux questions de base :

1. Les troubles du langage des enfants bilingues ayant un TSL sont-ils identiques à ceux des enfants unilingues ayant un TSL ?
2. Les enfants bilingues ayant un TSL ont-ils des troubles plus graves que les enfants unilingues ayant un TSL ?

Ces deux questions étaient motivées par le fait que l'on croit souvent que les enfants ayant un TSL sont susceptibles d'avoir des problèmes plus graves et potentiellement uniques en raison de l'apprentissage de deux langues. Il y a deux conclusions générales découlant de cette étude qui ont une importance particulière :

1. Les enfants bilingues ayant un TSL ont démontré les mêmes profils linguistiques que les enfants unilingues ayant un TSL ; le bilinguisme n'avait pas occasionné de troubles particuliers.
2. Les troubles du langage des enfants bilingues ayant un TSL étaient de la même importance que ceux des enfants unilingues ayant un TSL ; le bilinguisme ne semblait pas aggraver le trouble.

Les résultats de cette étude corroborent les conclusions générales de Bruck (1978a, 1982) en ce qu'elles indiquent que les enfants qui ont des capacités réduites pour l'apprentissage des langues ne sont pas plus susceptibles, à cause du bilinguisme, d'avoir des difficultés à apprendre les langues. Étant donné que les critères diagnostiques utilisés par Paradis et coll. (2003) reflètent les définitions contemporaines du trouble spécifique du langage, leurs conclusions contribuent un peu à combler une lacune dans l'étude de Bruck. Il importe d'autre part de faire des recherches additionnelles afin de vérifier si les résultats de Paradis et coll. peuvent être généralisés aux autres enfants bilingues (voir Gutierrez-Clellen, Wagner et Simon-Cerejido, 2006, pour une recherche sur les enfants bilingues anglais-espagnol qui présentent un TSL). Il reste également à déterminer si le risque d'avoir des difficultés scolaires et linguistiques est différent pour les enfants ayant un TSL lorsque ceux-ci reçoivent l'enseignement dans une langue seconde, puisque cette question n'a pas été abordée directement par Paradis et coll.

## **R**etard en lecture

Il est important de faire la distinction entre les élèves qui sont susceptibles d'avoir de la difficulté à lire et ceux qui seraient considérés comme ayant un retard en lecture. En règle générale, on peut reconnaître les élèves qui ont un retard en lecture seulement vers le milieu des années d'études primaires, lorsque la plupart des enfants ont maîtrisé les habiletés de base en lecture et ne tarderont pas à lire avec facilité. On considère généralement que les élèves ont un retard en lecture s'ils ont plus d'un écart type au-dessous du niveau de leur année scolaire lors des tests de lecture. Les élèves qui sont susceptibles d'avoir un retard de la lecture peuvent être reconnus beaucoup plus tôt, à la maternelle ou en première année, et peut-être avant. On peut le faire en examinant leurs résultats aux tests qui prédisent l'aptitude à lire plus tard, par exemple en vérifiant la connaissance des noms des lettres et des sons, la conscience phonologique, et le recodage phonologique mesuré par la rapidité d'accès des enfants aux codes phonologiques pour les mots, les nombres ou les noms d'images (NICHD, 2000). De nombreux élèves qui sont désignés comme étant susceptibles d'avoir de la difficulté à lire peuvent finir par lire avec facilité si on leur fournit rapidement du soutien additionnel au cours des premières années d'études. On n'a trouvé aucune recherche qui examinait des élèves présentant un retard de la lecture dans des programmes d'immersion. On a trouvé deux études qui examinaient des élèves de classes immersives qui avaient de faibles habiletés à lire (Eagan et Cashion, 1988 ; Geva et Clifton, 1994) et deux études qui examinaient des élèves de classes immersives qui étaient susceptibles d'avoir des difficultés à lire (Bournot-Trites et Denizot, 2005 ; MacCoubrey, Wade-Woolley, Klinger et Kirby, 2004).

Geva et Clifton (1994) ont examiné la façon de lire de bons et de mauvais lecteurs en deuxième année d'un programme d'immersion en comparaison avec de bons et de mauvais lecteurs d'un programme anglais régulier. Les buts de leur étude étaient d'examiner (1) la manière dont les bons et les mauvais lecteurs d'un programme d'immersion précoce en français se comparent aux bons et aux mauvais lecteurs d'un programme anglais et (2) les habiletés des bons et des mauvais lecteurs d'un programme d'immersion à lire dans leur langue maternelle et dans leur langue seconde. La question est de savoir si les mauvais lecteurs d'un programme d'immersion sont plus à risques que les mauvais lecteurs d'un programme anglais et si les mauvais lecteurs d'un programme d'immersion ont les mêmes profils de lecture dans leurs deux langues. Deux conclusions importantes nous intéressent :

1. Les résultats des élèves de classes immersives en lecture anglaise et en lecture française démontrent des corrélations positives et importantes entre pratiquement toutes les mesures de lecture dans la L1 et dans la L2,

dont les mesures de l'exactitude, de la vitesse et de la compréhension. Par exemple, la corrélation entre la capacité de lecture en anglais et en français des élèves de classes immersives était très élevée (0,84), et la corrélation entre la capacité de raconter de nouveau une histoire en anglais et en français était de 0,77. Autrement dit, les élèves de classes immersives qui lisent bien en anglais lisent également bien en français, et ceux qui lisent mal en anglais lisent également mal en français.

2. Lorsque l'on a comparé les profils de lecture des élèves du programme d'immersion française et des élèves du programme anglais, il n'y avait pas de différences importantes entre les élèves qui avaient la même capacité de lecture, au niveau des mesures de l'exactitude, telles la reconnaissance des mots, les omissions, les répétitions et les insertions (comme l'a révélé l'analyse des méprises). Cependant, il y avait des différences entre les élèves des classes immersives et ceux du programme anglais au niveau des mesures de la vitesse et de la fluidité, les élèves du programme anglais lisant plus rapidement et plus facilement. Cela était vrai aussi pour les bons et les mauvais lecteurs du groupe d'immersion, ce qui indique que les élèves des classes immersives peuvent avoir besoin de pratiquer davantage afin d'atteindre en lecture dans leur L2 les niveaux d'exactitude et de fluidité des élèves dont c'est la L1. En fait, les élèves des classes immersives obtiennent habituellement des résultats inférieurs aux tests de lecture à ceux des élèves du programme anglais avant l'introduction de l'enseignement de la lecture anglaise dans le programme d'immersion. Au moment des tests, on n'avait pas encore enseigné la lecture anglaise aux élèves examinés dans cette étude (Geva, communication personnelle, 28 mars 2006).

Dans un esprit connexe, Eagan et Cashion (1988, p. 526) ont indiqué que, parmi des sous-groupes d'élèves en deuxième année d'un programme d'immersion française classés en lecture comme « excellents », « prometteurs » et « médiocres », les élèves médiocres démontraient ce que les auteurs appellent « la plus grande correspondance entre leur habileté à lire en français et en anglais » [traduction]. Cette correspondance était réduite entre les autres sous-groupes dans cette étude. On a examiné l'habileté à lire au moyen d'entretiens avec les enseignants des élèves des classes immersives et en écoutant les enregistrements sur bande des échantillons de lecture anglaise des élèves. La taille des échantillons dans cette étude était petite (trois élèves par sous-groupe) et les méthodes d'analyse de l'habileté à lire des élèves n'ont pas été décrites en détail. Ces conclusions doivent donc être interprétées avec prudence. De plus, en indiquant qu'il y a moins de correspondance entre l'habileté à lire en français et en anglais dans les sous-groupes des élèves classés comme excellents et prometteurs que dans le sous-groupe des élèves médiocres, Eagan et Cashion sont arrivés à une conclusion qui va à l'encontre des résultats de Geva et Clifton, et de ceux des autres chercheurs qui ont examiné les rapports linguistiques recoupés dans l'acquisition de

compétences en lecture dans la L1 et dans la L2 (Genesee et Geva, 2006 ; Geva et Genesee, 2006) ; Eagan et Cashion ne donnent aucune explication de cette divergence. Les sous-groupes des élèves classés comme excellents et prometteurs avaient peut-être atteint un plafond, ce qui ne laissait pas place à la différenciation.

MacCoubrey, Wade-Woolley, Klinger et Kirby (2004) ont cherché à déterminer si les prédicteurs de lecture en anglais L1 permettent de prédire le risque de difficulté à apprendre à lire le français et l'anglais tout aussi bien chez les élèves de classes immersives. À l'automne de leur première année d'études, les élèves d'un programme d'immersion française ont subi une batterie de tests prédictifs en anglais qui se sont tous révélés être de bons prédicteurs de l'habileté à lire en anglais L1. Les tests évaluaient la conscience phonologique, le recodage phonologique et la mémoire phonologique à court terme. On a évalué les réalisations des élèves en lecture à la fin de la 1<sup>re</sup> année d'études, puis de nouveau à l'automne de la 2<sup>e</sup> année. Les tests de lecture évaluaient les habiletés à lire des mots en anglais et en français. MacCoubrey et coll. ont constaté que les habiletés de traitement phonologique évaluées en anglais établissaient une différence entre les élèves des classes immersives qui étaient de bons et de mauvais lecteurs en anglais et en français. Implicitement, ce qui était important pour apprendre à lire en français L2 était essentiellement identique à ce qui était important pour apprendre à lire en anglais L1 ; ce qui était important pour apprendre à lire dans un programme d'immersion était essentiellement identique à ce qui était important pour apprendre à lire dans un programme uniquement anglais. D'autre part, ils ont trouvé des facteurs spécifiques à chaque langue qui établissaient une différence entre les mauvais et les bons lecteurs, soit le mélange des phonèmes et l'isolation des sons pour la lecture en anglais, et le mélange des phonèmes, l'isolation des sons et l'appellation rapide pour la lecture en français. Ces conclusions sont importantes car elles indiquent que, grâce à des tests en langue anglaise, on peut déterminer les élèves d'un programme d'IF qui sont susceptibles d'avoir de la difficulté à lire, et cela pourrait être fait au début de leurs études, avant qu'ils n'aient eu beaucoup de contact avec le français. Cela permet aux éducateurs d'apporter du soutien additionnel aux élèves avant que ceux-ci ne manifestent un retard de la lecture. MacCoubrey et coll. ont examiné les habiletés à lire au niveau des mots, et il serait peut-être important d'avoir des facteurs distinctifs différents lorsqu'on arrive aux stades plus poussés d'acquisition des habiletés à lire, où la compréhension du texte devient importante.

Bournot-Trites et Denizot (2005) ont examiné si les mêmes genres de prédicteurs de lecture anglaise et française distinguaient les élèves de classes immersives qui étaient considérés comme étant susceptibles d'avoir de la difficulté à lire. Les élèves étudiés étaient en maternelle et en première année. Ces chercheurs ont constaté que les élèves des classes immersives qui étaient considérés comme à risques d'après

leurs résultats obtenus à une série de tests en anglais (dont la connaissance des noms des lettres, la conscience phonologique et la répétition de mots et des pseudomots), étaient également désignés comme à risques d'après leurs résultats obtenus à une batterie similaire de prédicteurs en français. Ces résultats, comme ceux de Geva et Clifton (1994), d'Eagan et Cashion (1988), ainsi que de MacCoubrey et coll. (2004) démontrent qu'il y a une grande similitude entre le fait d'apprendre à lire en français L2 et en anglais L1, et d'importants rapports linguistiques recoupés dans le fait d'apprendre à lire une L2 (voir également Comeau, Cormier, Grandmaison et Lacroix, 1999, pour des preuves corroborantes découlant d'une étude sur les effets linguistiques recoupés concernant un groupe d'élèves d'un programme d'immersion française qui avaient des expériences variables en anglais seulement et anglais-français). Bournot-Trites et Denizot ont également constaté que les élèves des classes immersives à la maternelle et en première année obtenaient de bien meilleurs résultats que les élèves du programme anglais aux tests de lecture anglaise et aux tests de conscience phonologique et de mémoire verbale ; ces derniers tests sont d'importants prédicteurs de l'habileté à lire des mots. D'après Bournot-Trites et Denizot, ces résultats appuient les conclusions d'autres chercheurs selon lesquelles le bilinguisme améliore la conscience métalinguistique qui, à son tour, favorise l'acquisition de compétences en lecture.

## Études des interventions

La revue des données de recherche a identifié deux études qui examinent l'efficacité des interventions auprès d'élèves qui ont des difficultés dans le programme d'IF. L'une a examiné une intervention auprès d'élèves ayant de légères difficultés en lecture (Rousseau, 1999) et l'autre une intervention auprès d'élèves présentant des troubles d'apprentissage (Bournot-Trites, 2004). On a également examiné une étude menée par MacCoubrey, Wade-Woolley et Kirby (2007) qui porte sur l'efficacité de l'enseignement sur la conscience phonologique en anglais et en français des élèves des classes immersives. Bien que cette étude n'ait pas examiné les effets de l'enseignement sur la lecture en soi, elle traite de la question de l'efficacité de l'enseignement dans la L2 des élèves des classes immersives sur leur conscience phonologique dans cette langue, un élément important de l'acquisition précoce des habiletés en matière de décodage des mots en français<sup>4</sup>.

Rousseau (1999) a utilisé une approche qualitative d'étude de cas afin d'examiner la satisfaction des élèves, des parents et des enseignants concernant un programme de transition de deux ans à l'intention des

4. Cette étude fait partie de la revue même si elle n'a pas été publiée dans une revue scientifique étant donné la rareté de la recherche sur cette question. De plus, l'examineur est d'avis que la méthodologie est appropriée.

élèves du programme d'IF qui ont des troubles d'apprentissage. Les élèves participants avaient été diagnostiqués conformément à la définition que TAAC (Troubles d'apprentissage – Association canadienne) donne à l'expression trouble d'apprentissage : ils avaient une aptitude intellectuelle au-dessus de la moyenne ; il y avait des écarts dans leurs performances scolaires, avec des forces et des faiblesses ; il y avait des difficultés minimales, dans certains cas, quant à l'assiduité et au comportement (TAAC, 2002). L'évaluation a été faite en anglais et seuls les enfants qui ne parlaient pas le français à la maison ont été inclus. Un petit échantillon de 13 élèves d'une classe à années multiples (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années) ont participé à l'intervention. Le programme d'intervention mettait l'accent sur (a) l'enseignement d'une stratégie (organisation, habitudes d'étude, enseignement par les pairs, résolution de problèmes et stratégies de correction d'épreuves), (b) la sensibilisation des élèves à leurs styles d'apprentissage, (c) l'enseignement de la lecture en anglais, et (d) la communication entre la maison et l'école. L'objectif était de faire en sorte que les élèves puissent participer à des classes régulières d'immersion après deux ans dans le programme d'intervention.

À l'aide de diverses méthodes qualitatives ouvertes, comme des entrevues et des déclarations personnelles, on a demandé aux élèves, ainsi qu'à leurs enseignants et à leurs parents, de faire part de leurs réactions au sujet de l'intervention. Aucune évaluation objective des résultats de lecture n'a été faite et, par conséquent, les résultats de cette étude peuvent seulement être interprétés comme des impressions subjectives de la part des participants. Néanmoins, les élèves ont indiqué des améliorations dans leurs autoperceptions comme apprenants et dans l'accomplissement des tâches liées à l'école. Les parents se sont également déclarés très satisfaits du programme et ont indiqué en substance ce qui suit : « les enfants ont appris à beaucoup mieux contrôler leur trouble et ils étaient désormais plus en mesure d'être des participants actifs. Ils ont pris conscience de leurs forces et de leurs faiblesses et ils n'avaient pas aussi peur qu'avant d'échouer » [traduction] (Rousseau, 1999, p. 11). Les parents ont attribué le succès du programme à l'effectif réduit des classes, à l'enseignement de stratégies d'apprentissage afin que leurs enfants puissent maîtriser leurs difficultés d'apprentissage et au fait que leurs enfants et eux ont ainsi mieux compris la nature du trouble d'apprentissage. Les enseignants participants ont été d'accord avec les parents pour dire que le programme avait été un succès et, de plus, ils ont jugé que les élèves avaient fait des progrès dans les domaines scolaires et dans d'autres domaines en raison de l'intervention.

À l'aide d'un questionnaire, Bournot-Trites (2004) a évalué un programme d'enseignement individuel par un pair destiné à des élèves en 2<sup>e</sup> année d'un programme d'immersion française qui avaient de légères difficultés en lecture. Les pairs qui donnaient l'enseignement individuel étaient des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années d'un programme d'IF qui avaient reçu une formation de trois jours. Il a été déterminé que les

élèves qui recevaient l'enseignement individuel avaient de légères difficultés en lecture d'après le nombre de mots qu'ils avaient pu lire dans une liste de 160 mots de difficulté croissante. On a évalué la performance des élèves après l'enseignement individuel par un pair en utilisant la même liste de mots. Le tutorat portait principalement sur les habiletés à lire des mots. Des questionnaires destinés à évaluer la satisfaction à l'égard du programme ont été distribués aux pairs qui avaient donné l'enseignement individuel ( $N = 61$ ), aux élèves qui avaient reçu l'enseignement individuel ( $N = 35$ ), ainsi qu'aux enseignants et aux parents des uns et des autres. Tous les participants ont indiqué leur niveau de satisfaction concernant l'intervention en répondant à une série de questions comportant des échelles d'évaluation en cinq points. On a présenté les résultats de l'évaluation en indiquant le niveau moyen de satisfaction à l'égard des divers éléments et résultats du programme qui étaient inclus dans le questionnaire.

Les élèves qui ont reçu l'enseignement individuel ont montré une importante amélioration dans la lecture des mots entre le test préliminaire et le test de rappel, mais comme il n'y avait pas de groupe de contrôle, il est impossible de déterminer si leur amélioration dans la lecture des mots est attribuable à l'intervention ou à des changements normaux de développement. Tous les participants (dont les parents et les enseignants) ont exprimé des attitudes positives concernant le programme et ses effets. Plus particulièrement, les élèves qui ont reçu l'enseignement individuel se sentaient plus sûrs d'eux-mêmes et meilleurs en lecture, et ils étaient davantage motivés à lire. Les tuteurs eux-mêmes ont mentionné des avantages relatifs à l'estime de soi, à l'intérêt pour la lecture et à l'habileté à lire. Même s'il n'est pas possible de déterminer les effets réels de cette intervention, ces résultats démontrent qu'elle peut être offerte aux élèves d'un programme d'immersion française qui ont de légères difficultés en lecture. Il reste à savoir si l'enseignement individuel par un pair pourrait s'appliquer efficacement aux élèves qui ont des problèmes de lecture plus graves et s'il peut avoir des effets bénéfiques significatifs sur la performance en lecture.

MacCoubrey et coll. (2007) ont examiné l'effet de l'enseignement du mélange et de la segmentation des phonèmes en français sur la conscience phonologique en français et en anglais d'élèves d'un programme d'immersion à la maternelle qui étaient considérés comme étant susceptibles d'avoir de la difficulté à lire. Le risque sur ce plan était fondé sur les résultats obtenus par les élèves aux tests de conscience phonologique en anglais, de connaissance des lettres en anglais et de lecture des mots. Plus particulièrement, les élèves à risques se classaient dans la partie basse de l'échelle (40<sup>e</sup> centile ou au-dessous) dans les tests de conscience phonologique et de connaissance des lettres en anglais, et ils pouvaient lire moins de deux mots du sous-test d'identification des mots des tests révisés de maîtrise de la lecture de Woodcock, formulaire G (Word Identification Sub-test of the

Woodcock Reading Mastery Tests – Revised, Form G) (Woodcock, 1998). La question dans cette étude est de savoir si l'intervention précoce en français peut permettre d'améliorer les habiletés en conscience phonologique des élèves anglophones des classes immersives qui sont susceptibles d'avoir de la difficulté à lire. Le traitement a duré plus de 12 semaines et les séances de formation étaient divisées en quatre volets comprenant des activités de mise en train, des activités sur les lettres et les sons, ainsi que des activités qui rendaient explicite le rôle de la segmentation et du mélange dans le code alphabétique. Toute la formation a été donnée en français. On a également examiné la performance d'un groupe de contrôle formé d'élèves qui ne recevaient pas ce traitement. Pendant plus de 12 semaines, ces élèves ont participé à des activités en utilisant les mêmes jeux, les mêmes marionnettes et les mêmes listes de mots que les élèves du groupe faisant l'objet du traitement, sans toutefois recevoir d'enseignement en conscience phonologique. Leurs activités étaient axées sur la formation du vocabulaire. La comparaison des résultats avant et après le traitement indique que les élèves du groupe ayant fait l'objet du traitement ont connu une amélioration beaucoup plus grande au niveau de la conscience phonologique en anglais et en français que les élèves du groupe de contrôle. Les élèves du groupe ayant fait l'objet du traitement ont démontré cette amélioration en anglais, aussi bien qu'en français, même si la formation a été donnée en français seulement. Cependant, ils n'ont montré d'amélioration importante de la connaissance des lettres et des sons ni en français ni en anglais. Selon les auteurs, l'absence de différence entre les groupes dans la connaissance des lettres et des sons découle peut-être du fait que l'on a enseigné les lettres et les sons aux deux groupes à l'école.

## Bibliographie

- AUGUST, D., & SHANAHAN, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners : Report of the national literacy panel on minority-language children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BOURNOT-TRITES, M. (2004). Le projet de formation d'élèves moniteurs en FLS. Dans *L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada* (pp. 56-57). Ottawa: Canadian Parents for French.
- BOURNOT-TRITES, M. et DENIZOT, I. (2005). *Conscience phonologique en immersion française au Canada*. Article présenté dans le cadre du 1<sup>er</sup> Colloque international de didactique cognitive, Toulouse (France).
- BRUCK, M. (1978a). The suitability of early French immersion programs for the language disabled child. *Revue canadienne de l'éducation*, 3, pp. 51-72.
- BRUCK, M. (1978b). Switching out of French immersion. *Interchange*, 9 (4), pp. 86-94.
- BRUCK, M. (1982). Language disabled children: Performance in an additive bilingual education program. *Applied Psycholinguistics*, 3, pp. 45-60.
- BRUCK, M. (1985a). Predictors of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics*, 6, pp. 39-61.
- BRUCK, M. (1985b). Consequences of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics*, 6, pp. 101-120.
- CALVÉ, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada 1965-1990. *Études de linguistique appliquée*, 82, p. 723.
- COLLINSON, V. (1989). Future trends and challenges in French immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 45, pp. 561-566.
- COMEAU, L., CORMIER, P., GRANDMAISON, E., & LACROIX, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 29-43.
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.
- EAGAN, R., & CASHION, M. (1988). Second year report of a longitudinal study of spontaneous reading in English by students in early French immersion classes. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 33, pp. 523-526.
- ERDOS, C., GENESEE, F. et SAVAGE, R. (2006). *Individual differences in language and literacy outcomes in L1 and L2 programs*. Présentation menée chez Learning Associates, Montréal.
- FIEDOROWICZ, C., BENEZRA, W.M., MCELGUNN, B., WILSON, A., & KAPLAN, B. (2001). Neurobiological basis of learning disabilities: An update. *Learning Disabilities*, 11, pp. 61-74.
- GENESEE, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26, pp. 267-280.
- GENESEE, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House.
- GENESEE, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? *The handbook of bilingualism and multiculturalism* (pp. 547-576). Malden, MA : Blackwell.
- GENESEE, F., & GEVA, E. (2006). Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. *Developing literacy in second-language learners: A report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 175-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GEVA, E., & CLIFTON, S. (1994). The development of first and second language reading skills in early French immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 50, pp. 646-667.

- GEVA, E., & GENESEE, F. (2006). First-language oral proficiency and second-language literacy. *Developing literacy in second-language learners : A report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 185-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gouvernement du Canada (Bureau du Conseil privé). (2003). Le prochain acte: un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne.
- Le plan d'action pour les langues officielles. Consulté le 11 avril 2007: <http://www.pco-bcp.gc.ca/aia/default.asp?Language=F&page=actionplan>.
- GUTIERREZ-CLELLEN, V.F., WAGNER, C. et SIMO'N-CERELJIDO, G. (2006). *Bilingual children with LI : A comparison with monolingual and second language learners*. Mémoire non publié, San Diego State University.
- HALSALL, N. (1994). Attrition/retention of students in French immersion with particular emphasis on secondary school. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 50, pp. 312-345.
- HAYDEN, H.M.R. (1988). French immersion drop-outs: Perspectives of parents, students, and teachers. *Canada-lecture*, 6 (4), pp. 222-235.
- JARED, D. (2006, juin). Becoming biliterate: A longitudinal investigation of reading growth in children in French immersion. Article présenté dans le cadre de la Conférence du réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, Charlottetown, I.-P.-E .
- KAY-RAINING BIRD, E., CLEAVE, P., TRUDEAU, N., THORDARDOTTIR, E., SUTTON, A., & THORPE, A. (2005). The language abilities of children with Down Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, pp. 187-199.
- LAPKIN, S., SWAIN, M., & SHAPSON, S. (1990). French immersion research agenda for the 90s. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 46, pp. 638-673.
- LEONARD, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- MACCOUBREY, S.J., WADE-WOOLLEY, L., KLINGER, D., & KIRBY, J.R. (2004). Early identification of at-risk L2 readers. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 61, pp. 11-28.
- MACCOUBREY, S.J., WADE-WOOLLEY, L. et KIRBY, J.R. (2007). *A phonemic awareness intervention for at-risk second language readers in French immersion*. Manuscrit non publié, Université Queen's, Kingston, Ontario.
- MAJHANOVICH, S. (1993). The mainstreamed environment in Canada: Is there a place in French immersion for learning disabled students? *La Revue canadienne des langues vivantes*, 9, pp. 67-72.
- MANNAVARAYAN, J.M. (2002). *The French immersion debate: French for all or all for French?*. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises.
- MURTAGH, G. (1993). School success for all French immersion students: A dream or a possibility?. *Le Journal de l'immersion*, 17 (1), p. 15.
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD]. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (Publication de la NIH ndeg 00-4754). Washington, DC: Government Printing Office.
- OBADIA, A., & THÉRIAULT, C.M.L. (1997). Attrition in French immersion programs: Possible solutions. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 53, pp. 506-529.
- PARADIS, J., CRAGO, M., GENESEE, F., & RICE, M. (2003). French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers?. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, pp. 113-127.

- PARKIN, M., MORRISON, F., & WATKIN, G. (1987). *French immersion research relevant to decisions in Ontario*. Toronto: Imprimeur de la Reine, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- RONDAL, J. (1984). Bilingualism and mental handicap: Some programmatic views. *Early bilingualism and child development* (pp. 135-159). Les, Pays-Bas: Swets & Zeitlinger.
- ROUSSEAU, N. (1999). A French immersion learning disabilities program: Perspectives from students, their parents, and their teachers. *Mosaic*, 6, pp. 16-26.
- STERN, H.H., SWAIN, M., MCLEAN, L.D., FREEDMAN, R.J., HARLEY, B., & LAPKIN, S. (1976). Three approaches to teaching French. Toronto: ministère de l'éducation de l'Ontario.
- THORDARDOTTIR, E.T., WEISMER, S.E., & SMITH, M.E. (1997). Vocabulary learning in bilingual and monolingual clinical intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, pp. 215-227.
- TRITES, R. (1976). Children with learning difficulties in primary French immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 33, pp. 193-207.
- TRITES, R. (1978). Learning disabilities in immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 34, pp. 888-889.
- TRITES, R. (1984). Early immersion in French at school for Anglophone children: Learning disabilities and prediction of success. *Early bilingualism and child development* (pp. 95-133). Lisse, Pays-Bas: Swets & Zeitlinger.
- TRITES, R., & PRICE, M.A. (1977). *Learning disabilities found in association with French immersion programming: A cross validation*. Toronto: ministère de l'Éducation.
- TRITES, R., & PRICE, M.A. (1978a). *Assessment of readiness for primary French immersion*. Toronto: ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- TRITES, R., & PRICE, M.A. (1978b). Specific learning disability in primary French immersion. *Interchange*, 9 (4), pp. 73-85.
- TRITES, R., & PRICE, M.A. (1979). *Assessment of readiness for primary French immersion: Grade 1 follow-up assessment*. Toronto: ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- TRITES, R., & PRICE, M.A. (1980). *Assessment of readiness for primary French immersion*. Toronto: ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Troubles d'apprentissage – Association canadienne [TAAC]. (2002). *Définition officielle des troubles d'apprentissage*. www.ldac.ca.
- WATERSTON, C. (1990). *Switching out of French immersion in London, Ontario, 1988-1989*. Mémoire non publié, Université McGill, Montréal, QC.
- WISS, C. (1989). Early French immersion may not be suitable for every child. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 45, pp. 517-529.
- WOODCOCK, R. (1998). *Woodcock Reading Mastery Tests- Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

# Appel à soumissions

## NUMÉRO SPÉCIAL

### « LES BARRIÈRES LINGUISTIQUES DANS L'ACCÈS AUX SERVICES DE SANTÉ »

La *Revue canadienne des langues vivantes (RCLV)* invite la soumission de manuscrits pour un numéro spécial consacré à la question des « Barrières linguistiques dans l'accès aux services de santé », qui paraîtra en septembre 2011. Des barrières linguistiques peuvent compromettre la prestation des soins de santé, si les professionnels ne parlent pas la langue du patient ou qu'ils la parlent mal. La prestation équitable des soins est tout particulièrement menacée dans les domaines de la santé où le bon usage de la langue – et les valeurs et normes culturelles que pourrait refléter cet usage – jouent un rôle fondamental dans les communications reliées à la santé. Ces domaines de la santé incluent, entre autres, l'obtention du consentement informé; l'annonce de mauvaises nouvelles suite à un diagnostic; la discussion de la douleur, des pratiques sexuelles, de la santé mentale; la discussion de la mort ou du suicide et la discussion des questions qui concernent les jeunes enfants et les adolescents. Il est largement reconnu maintenant que, selon leur lieu de résidence, les personnes provenant de communautés de langue officielle, de communautés des Premières Nations ou de communautés Métis ou Inuit et les immigrants qui ne parlent pas français ou anglais risquent de rencontrer des obstacles linguistiques qui peuvent entraver leur accès à une prestation de soins équitable. Ce problème se pose actuellement dans le monde entier. Dans le cadre de ce numéro spécial, nous invitons la soumission de manuscrits qui examinent tout aspect de la langue relié aux barrières linguistiques qui peuvent entraver l'accès aux services de santé. Parmi les sujets pertinents, nous pourrions citer par exemple : la nature des différences linguistiques dans le cas particulier de la prestation des soins de santé, l'éducation en santé, et la formation linguistique en langue seconde pour les professionnels de la santé. Nous accueillerons avec un intérêt particulier les manuscrits qui présenteront des résultats s'appliquant aux contextes d'apprentissage et d'enseignement au Canada. Notre ambition est de présenter les plus récents développements dans les domaines théorique et pédagogique. Nous invitons la soumission de toute recherche originale rédigée en français ou en anglais. Tous les articles soumis feront l'objet du processus habituel d'évaluation par les pairs. Veuillez consulter le lien suivant pour tous les renseignements concernant la longueur des manuscrits, le mandat de la *Revue* et les autres consignes relatives à la soumission de manuscrits : [http://www.utpjournals.com/cmlr/CMLR\\_submission\\_guidelines.pdf](http://www.utpjournals.com/cmlr/CMLR_submission_guidelines.pdf)

#### ***Date limite de soumission : 31 octobre 2010***

Les manuscrits devraient être soumis par voie électronique, soit par l'intermédiaire de PReSTO: <http://www.utpjournals.com/presto/cmlr>, soit par courriel, à l'adresse [cmlr@utpress.utoronto.ca](mailto:cmlr@utpress.utoronto.ca).

Nous accusons réception de tous les manuscrits dans un délai d'une semaine. Pour toute autre question concernant ce numéro spécial, veuillez contacter les corédacteurs :

Norman Segalowitz  
Concordia University  
[norman.segalowitz@concordia.ca](mailto:norman.segalowitz@concordia.ca)

Eva Kehayia  
McGill University  
[eva.kehayia@mcgill.ca](mailto:eva.kehayia@mcgill.ca)

