

# UNE APPROCHE DU F.O.S.<sup>1</sup> APPLIQUÉE À LA MOBILITÉ UNIVERSITAIRE INTERNATIONALE

## Une démarche interculturelle pour un public hétérogène non-linguiste

CÉCILE VILVANDRE DE SOUSA  
Universidad de Castilla-La Mancha  
[Cecile.Vilvandre@uclm.es](mailto:Cecile.Vilvandre@uclm.es)

### Résumé

Les compétences linguistiques et culturelles sont cruciales pour le succès des programmes de mobilité universitaire. L'objectif de cet article est de passer en revue les dispositifs d'apprentissage existants pour aider les étudiants allophones à mieux comprendre les cours qu'ils suivent à l'université française. Dans ce sens, l'auteur tend vers la description des normes structurelles et linguistiques imposées par le système universitaire français et opère des choix destinés à mettre en place un dispositif FOS adaptable au profil variable et aux différents niveaux de français de ce public d'étudiants.

**Mots-clés :** Didactique, mobilité universitaire internationale, Français sur Objectifs Spécifiques

### Abstract

Competence in language and culture is critical to academic mobility program success. This paper aims to examine the current learning plans that have been drawn up to help foreign students learn to improve their listening comprehension in university classes delivered in French. In this way the author describes the structural and linguistic norms imposed by French university system and attempts to set up a FOS method suitable for the diversity of the profiles and registers of foreign students.

**Keywords:** Didactics, Academic International mobility, French for Specific Purposes

---

<sup>1</sup> F.O.S. (ou FOS) : Français sur Objectifs Spécifiques.

Avec l'internationalisation des universités, de nouvelles tâches et de nouveaux acteurs surgissent. La mobilité géographique des étudiants au-delà des frontières de leur pays pose une série de questions concernant l'adaptation scolaire et sociale, l'expérience culturelle et les conditions matérielles de vie. Plusieurs rapports identifient l'existence de problèmes notables chez les étudiants étrangers et leurs conséquences négatives sur leur parcours scolaire. Cette situation se traduit par un fort isolement que les étudiants déplorent fréquemment après leur arrivée en France, d'autant plus que ces difficultés sont accentuées par le problème de la maîtrise de la langue. Dans le cadre de la mobilité universitaire internationale, l'étudiant voyageur, qui se déplace dans l'espace, est confronté à une modification de son paysage social initial, ce qui provoque chez lui une désorientation spatiale, temporelle et sociale. En effet la mobilité n'est pas donnée à tous : elle s'apprend. Dans cette optique, le séjour dans une université étrangère ne doit pas être placé au hasard mais être intégré à un véritable parcours d'appropriation linguistique et culturelle. À part la dimension langagière des situations de communication recensées pour ce type de formation, tout l'arrière plan culturel qui la structure doit être prioritairement explicité car il joue « un rôle important dans l'organisation des institutions et dans les relations entre les individus, tant sur le plan comportemental que langagier » (Mangiante & Parpette, 2004 : 23). Pour cela, une véritable pédagogie de la mobilité est à mettre en œuvre, s'attachant à mieux faire connaître les modalités du séjour, ses phases, difficultés et bénéfices. Par ailleurs, nous observons que les objectifs poursuivis sont très ambitieux car les étudiants doivent apprendre à interagir rapidement et efficacement avec les autochtones, notamment en contexte universitaire. Mais comme le souligne Hervé Adami :

On ne peut pas parler d'intégration si l'on ne parle pas d'identité : ainsi, au départ, il s'agit pour l'étudiant de savoir qui il est, à quel groupe il est censé appartenir, pour savoir s'il y est intégré ou s'il en est exclu. L'identité, quelle que soit sa nature, est en partie une construction sociale, le résultat croisé de la conscience de soi et du regard des autres. Il y a aussi des bases objectives (classes sociales, sexe, origine géographique) mais quand ces bases chancellent, la conscience de l'identité est remise en question en même temps. Les individus qui doutent de leur(s) identité(s) sont profondément déstabilisés et la perte des repères est angoissante (2010 : 39).

Dans son ouvrage *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Elizabeth Murphy-Lejeune attire l'attention sur deux facteurs considérés comme préjudiciables à la rapidité et au degré d'adaptation, l'aisance communicative et l'intimité des contacts sociaux. Or ces deux préoccupations occupent une place considérable dans la phase de l'arrivée et des premiers contacts. Si la première difficulté à résoudre est la langue, c'est qu'elle constitue la clé des contacts sociaux. À la tension linguistique s'ajoutent les efforts à fournir pour s'intégrer, paraître sûr de soi, aborder les gens, demander de l'aide. Toute cette première période est

un parcours d'obstacles linguistiques, sociaux et vitaux. Dans ce contexte, nous assistons à l'émergence d'un concept nouveau en didactique des langues, parmi les compétences de communication : il s'agit de la notion de *compétence d'intégration*. La réflexion peut ainsi porter sur les modalités de cet apprentissage linguistique et interculturel spécifique et sur les conditions d'apprentissage qu'il offre dans la mise en œuvre de cette « compétence d'intégration » ; peut-on parler de « langue de l'intégration » avec ses propres discours, sa propre démarche didactique et ses propres contenus linguistiques et culturels ? Cette problématique générale sera développée dans le contexte de la formation linguistique et culturelle des étudiants allophones souhaitant intégrer l'enseignement supérieur français, proposée par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011).

Cet article a pour objet de présenter les grands axes d'une formation linguistique et socioculturelle visant à préparer, dans leur université d'origine, les étudiants à partir étudier dans une université française. Pour cela, deux niveaux d'intervention sont à prévoir pour préparer leur séjour : tout d'abord, la thématique de l'intégration dans la société française et le contexte régional qui débute par une anticipation des difficultés socioculturelles relevant de l'expérience de mobilité étudiante. Nous aiderons nos étudiants à mener une réflexion sur le capital mobilité dont ils disposent avant le départ. Suivant des scénarios d'enquêtes qu'ils auront menées auprès d'anciens étudiants ayant déjà participé à un programme d'échanges en France, ils devront essayer de saisir les ressentis des étudiants à l'arrivée en territoire français, ainsi que le terrain d'accueil du côté autochtone. Un deuxième volet portera sur les stratégies à mettre en œuvre au sein de la nouvelle scène sociale, relevant à la fois de la compétence linguistique et de la compétence interculturelle : l'aménagement du territoire (avec la question fondamentale de la recherche du logement) et la construction d'un tissu social sont les actions relevant du processus d'adaptation sociale, qui seront mises en lumière. Les objectifs poursuivis seront d'apprendre à « relativiser sa culture d'origine » et à « contextualiser » la culture d'accueil. D'autre part, un processus d'enseignement-apprentissage de français sur objectif universitaire (F.O.U.) soulève la question prioritaire de l'intégration universitaire. L'enjeu pour l'enseignant concepteur consiste à élaborer le dispositif le plus complet et le plus réaliste pour répondre aux besoins de ce public spécifique, en tenant compte des différentes contraintes institutionnelles et matérielles qui se présentent. Les contenus des formations linguistiques peuvent porter sur la langue, la méthodologie universitaire, le contexte culturel et les composantes institutionnelles. Ces quatre axes de formation s'avèrent tous importants pour l'intégration des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur. Mais les contraintes de temps, de ressources humaines et budgétaires obligent la plupart du temps à faire des choix. Selon quels critères doit-on effectuer ces choix ? Quelle démarche didactique doit-on mettre en place pour élaborer un programme de formation le plus cohérent et efficace possible ?

## 1. ACCÉDER À UNE NOUVELLE SCÈNE SOCIALE

L'arrivée en territoire étranger mobilise toutes les énergies et contribue à faire de cette première étape un moment éreintant, particulièrement si les étudiants n'ont pas anticipé les difficultés qui les attendent. Une fois arrivé dans le pays d'accueil et s'être inscrit à l'université, le fait d'être étudiant et étranger implique des différences de langue, de mode de vie, d'organisation pédagogique et de préparation psychologique. Les sentiments qui dominent sont la perte d'orientation, la difficulté à communiquer et la solitude. Le choc peut être d'autant plus prononcé que le nouveau venu doit faire face à des exigences matérielles de toutes sortes : logement, bureaucratie, organisation des études, contacts à établir. Comment réagit l'étudiant étranger devant cette situation d'isolement ? Quelle est son attitude envers un milieu social qui lui est étranger par la langue, les mœurs, les pratiques sociales – qui comprennent notamment les pratiques universitaires ? Le travail d'E. Murphy-Lejeune constitue une réflexion très intéressante sur le vécu des étudiants européens. Pour l'auteur, la dualité de la position d'étudiant et d'étranger dans l'espace social lui assigne une place ambiguë dans le jeu paradoxal entre distance et proximité, entre participation et détachement. Selon Murphy-Lejeune, les relations sociales avec les étrangers sont plus abstraites. L'étranger se définit au miroir de ce qu'est l'appartenance, avec l'ambivalence du regard qu'on porte sur lui : être parmi les autres et être tout à fait singulier. L'étranger entre dans le groupe sans y appartenir. Pour aider les apprenants à comprendre que s'adapter à l'étranger commence avec la prise de conscience des idées préconçues que nous avons sur la culture d'accueil, une réflexion sur les représentations de la France et des Français sera menée en petits groupes ; au cours de celle-ci, nous aborderons la question des représentations et des stéréotypes.

### 1.1. Dresser un état des lieux des représentations de la France et des Français

La didacticienne Geneviève Zarate emprunte le concept de « représentation » à la psychologie sociale. Selon elle, les représentations sont directement liées à notre appartenance à une communauté :

[...] Les représentations sociales construisent les limites entre le groupe d'appartenance et les autres, définissent « des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités ». Elles mettent le monde en ordre. Puisque partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent d'un processus de définition de l'identité sociale. [...] Les représentations aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de références interne au groupe (Zarate, 1995 : 30)

Le processus de création de représentations permet à l'individu de créer des repères pour mieux comprendre sa nouvelle réalité à l'étranger, même si cette perception est parfois déformée. Comme l'indique Gizele Toshimitsu Fujita dans son travail de recherche sur *L'interculturalité et le FOS universitaire* (Toshimitsu Fujita, 2011), les représentations ne sont nuisibles à l'intégration qu'à partir du moment où elles deviennent « justificatrices » d'un certain comportement adopté. Dans un cas analysé dans son mémoire, on voit les étudiants internationaux utiliser les images négatives de leurs collègues français considérés « pas très accueillants » et « individualistes » pour justifier l'évitement de contact et par conséquent l'échec de leur intégration. Ainsi, la rigidité se présente comme une réaction instinctive inefficace. Mais dès que la flexibilité à l'environnement revient et qu'on n'offre plus de résistance, le choc disparaît : l'adoption d'une posture de décentration permet d'harmoniser les rapports avec les autochtones. L'objectif sera alors de tester avec les étudiants combien la sensibilisation à un nouveau contexte culturel est une opération délicate, qui doit éviter l'écueil de la catégorisation et du jugement de valeur. Pour ce faire, nous proposons un travail de réflexion sur les stéréotypes et les préjugés. Le stéréotype se définit comme un ensemble de croyances donnant une image simplifiée des caractéristiques d'un groupe<sup>2</sup>. Il a un aspect cognitif car il aide un groupe à comprendre l'Autre à travers un petit nombre de traits. Un stéréotype étant une croyance, sa mesure passe donc nécessairement par le recueil de déclarations des apprenants ; ces déclarations peuvent être recueillies par le biais de questionnaires. Malgré leur vision généralisante et réductrice de la réalité, les stéréotypes sont intéressants à analyser car ils produisent des schémas cognitifs qui facilitent l'accès à la connaissance de certains codes culturels propres à la culture cible. En fin de parcours, on pourra contraster les points de vue débattus en classe avec le regard que portent d'autres étrangers sur la France et les Français. Toute forme de savoir préconçu sera combattue par cette approche, selon laquelle un travail d'interprétation de la culture doit remplacer l'explication. Dans ce sens, Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1986), partant de l'idée que tout discours sur la culture ne peut être le produit d'une réalité objective mais le fruit d'une activité sociale essentiellement langagière, croient au principe de la relativité des points de vue en classe de langue, et à la valorisation d'un regard polyphonique sur les faits des cultures. Selon eux, il ne suffit pas de connaître la réalité culturelle, mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication. Il s'agit pour l'apprenant étranger de comprendre de quelle manière son interlocuteur utilise la culture pour entretenir la relation engagée avec lui.

---

<sup>2</sup> « Les stéréotypes sont des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements d'un groupe de personnes ». (Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1996). Le préjugé est une attitude comportant une dimension évaluative à l'égard d'un groupe social donné. (<URL : <http://www.prejuges-stereotypes.net/indexFlash.htm>>).

## 1.2. Le terrain d'accueil autochtone

Si nous avons vu que, dans leur quotidien, une fois leurs attentes frustrées, la réaction des étudiants voyageurs a été l'évitement du contact avec les natifs, comme si un ajustement était impossible, le terrain d'accueil du côté étranger n'est pas vierge non plus. Comme l'indique Élisabeth Murphy-Lejeune (Murphy-Lejeune, 2003), le sens du groupe serait essentiellement d'ordre affectif, lié à certaines représentations qui se donnent d'une manière immédiate aux participants et passent rarement par la réflexion. Tacite social auquel les membres se conforment, ces règles non écrites sont comprises par tous, excepté par l'étranger, exclu de cette complicité. L'ethnocentrisme des natifs ne peut qu'exacerber chez l'étranger la prise de conscience du nouveau rôle qu'il devra apprendre à jouer. Cependant, même si les conditions d'accueil et les réalités « objectives » auxquelles est confronté l'étudiant influencent son adaptation sociale et psychologique, il faut souligner l'importance des traits personnels dans cette expérience interculturelle. En effet, il devra s'adapter, c'est-à-dire emprunter d'autres pratiques culturelles, « remettre en scène sa vie », pour transformer une situation initiale d'isolement social et linguistique en situation de confort personnel par la communication et les interactions. Dans la majorité des cas, les (étudiants) autochtones n'ont pas de temps à accorder aux étrangers : ils veulent bien prendre un café avec vous, mais en général, après ça, leur désir d'investir du temps avec vous est limité. L'étranger est dans la position inconfortable du demandeur qui « reçoit ». La dissymétrie de la relation se manifeste clairement et la communication est à sens unique. Les membres du groupe majoritaire, installés dans le confort du sédentaire, ne font pas l'effort de l'ouverture. Il faudra alors faire soi-même l'effort d'aller vers l'Autre et accepter de s'engager dans le processus exigeant de l'adaptation.

## 2. STRATÉGIES À METTRE EN ŒUVRE

Le séjour à l'étranger ayant débuté par une période de déséquilibre et de tension, se poursuit généralement par une phase de construction sociale au cours de laquelle l'étudiant aménage son territoire. Mais ce processus d'adaptation est graduel et lent ; il exige du temps. Il sera d'ailleurs recommandé à l'étudiant voyageur de ne pas surcharger son contrat d'études, de donner la priorité à son séjour de mobilité universitaire pour se donner le temps de structurer sa présence dans un espace social qui lui est étranger, alors même qu'il se sent fragilisé. E. Murphy-Lejeune évoque à ce propos la « fatigue culturelle », dont l'étudiant étranger fait l'expérience (Murphy-Lejeune, 2003 : 378). De son côté, dans son enquête sur

les Mexicains, Soto (1984) identifie cinq étapes psychologiques chez les étudiants de son échantillon : une crise importante qui représente l'un des vécus les plus forts de leur expérience ; un repli narcissique partiel, caractérisé par une solitude que le sujet se donne pour arriver à une meilleure connaissance de lui-même ; le contact avec un groupe intermédiaire qui possède des caractéristiques analogues ; la recherche d'un objet de substitution, une activité produite au sein de la société d'accueil ; la maîtrise des pulsions par un mécanisme de sublimation qui se manifeste dans les études, les activités culturelles. En fin de compte, ce qui est rapporté comme un choc culturel est souvent ce dont on n'a pas fait l'expérience antérieurement, ou encore les nouveaux rôles qu'on aura à endosser comme l'autonomie matérielle, et la découverte d'une cohabitation multiculturelle.

## **2.1. Compétence interculturelle d'intégration**

Participer à des activités assure normalement les rencontres. Or l'université constitue un monde à part, qui fonctionne comme un microcosme international autonome, au risque de rendre le milieu autochtone pratiquement invisible. Mais en dehors des questions strictement universitaires, les campus se distinguent aussi par le cadre de vie et les possibilités de vie communautaire qu'ils offrent. Au travers d'activités culturelles, sportives, un pont est établi, rapprochant natifs et étrangers ; une certaine proximité s'instaure, et on découvre que les gens sont, en fin de compte, les mêmes. Les rencontres se répétant dans une communauté locale autour d'un même lieu de loisir, le sport et les activités artistiques sont un excellent moyen de connaître les gens. Il faut pour cela disposer de temps libre. Les bénéfices que l'on retire d'une participation active à la société locale devraient être mis en évidence avant le départ, afin que les étudiants puissent s'organiser mentalement et concrètement dans ce domaine. Pour ce faire, il est indéniable que la connaissance de la langue motive initialement les intérêts culturels, suscite le désir de rencontrer des gens et, par conséquent, ouvre des portes de plus en plus nombreuses. Mais nous verrons combien le développement de la compétence interculturelle, par la présentation d'une thématique de l'accueil, alliée à une préparation linguistique, permet de combler l'obstacle linguistique des étudiants allophones dont l'accès à ce type de compréhension, risque d'être différé quand les compétences linguistiques sont moins développées. En effet, le problème n'est pas seulement langagier, il est aussi social. Les (étudiants) étrangers, très souvent, hésitent à prendre l'initiative dans les relations sociolangagières avec les natifs, notamment dans le cadre des interactions avec la hiérarchie – dans le contexte universitaire, il pourrait s'agir des professeurs – parce qu'ils redoutent de commettre un impair ou de déranger la classe. Ils se contentent alors de laisser croire qu'ils ont compris et contribuent ainsi à faire perdurer un malentendu. Le travail en formation peut donc aussi porter sur les règles de politesse, les usages et les codes

sociaux, en fonction des interlocuteurs, de la situation de communication et des finalités de l'interaction. Lors de notre démarche F.O.U., une sélection des situations de communication les plus susceptibles d'apparaître au cours du séjour sera le point d'ancrage du processus d'enseignement-apprentissage linguistique. En priorité sera abordée la thématique de l'accueil, qui recouvre l'ensemble des démarches conçues pour informer, conseiller, orienter et accompagner les étudiants étrangers avant leur entrée en France et, surtout, les premiers mois de leur séjour : apport d'informations pratiques sur les conditions de vie, assistance administrative pour intégrer le monde universitaire. Cet ensemble de facteurs s'organise autour des contacts et met en valeur la dimension relationnelle de l'expérience. Il faudra favoriser une disposition mentale au nouvel environnement culturel. L'ouverture d'esprit fait que l'on est toujours prêt à essayer quelque chose de nouveau et que l'on cherche à profiter au maximum du temps passé à l'étranger. L'ouverture d'esprit est une attitude que l'étudiant peut cultiver en amont de l'expérience et qui se traduira sur place par la volonté d'accepter ce que les gens ont à lui offrir. Être ouvert, c'est être disposé à permettre un passage, une communication entre soi et l'extérieur, à établir des ponts rendant possible l'interaction sociale, car c'est dans les interactions avec les autres que l'étudiant étranger se constitue et apprend à vivre dans un nouvel environnement. À ce propos, on pourrait ici citer la démarche didactique qu'Hervé Adami (2010) a esquissée en vue de l'insertion sociolinguistique des migrants, et dont l'objectif est de les aider à tirer un maximum de profit des interactions auxquelles ils prennent part. L'auteur souligne que le principe de l'articulation étroite entre intervention didactique et contexte social doit trouver un prolongement didactique concret. Pour cela, les documents qu'il utilise dans sa démarche didactique sont des enregistrements d'interactions authentiques et spontanées, car ils correspondent le mieux à la situation et au besoin d'apprendre à apprendre en milieu naturel. Comme les migrants, l'étudiant voyageur participe aux mêmes relations qu'un natif mais il doit les gérer tout en apprenant à en comprendre les mécanismes. La gestion efficace de ces interactions est une condition élémentaire de sa survie sociale, notamment en contexte universitaire. Il s'agira donc d'apprendre à gérer des contacts avec une grande variété d'individus. Pour y parvenir, deux mauvaises stratégies de rencontre sont à éviter : partir avec son/sa meilleur(e) ami(e) car on s'empêche mutuellement de s'ouvrir à la diversité et on se gêne. D'autre part, le repliement sur son groupe ethnique crée aussi une ségrégation d'avec les natifs au détriment de l'identification personnelle. Par contre, une bonne stratégie relationnelle consisterait à jouer avec prudence la carte de la nouveauté que l'on représente et qui valorise le groupe.



## 2.2. Développer une bonne stratégie de logement

Se loger est une tâche difficile pour les étudiants étrangers, que ce soit parce que les places proposées par les C.R.O.U.S. sont insuffisantes, ou parce que les alternatives du parc privé se caractérisent par des prix élevés et par la méfiance des propriétaires. La requête d'un garant de nationalité française pour la signature d'un bail, exigée par la majorité des propriétaires et des agences de location, devient une entrave pour eux, car ils n'ont pas de contacts sur place (la prise en charge des parents n'étant généralement pas acceptée). À part ces difficultés matérielles, il existe aussi le problème du choix de la modalité de logement : où va-t-on vivre et avec qui ? Les témoignages mettent en évidence une méconnaissance largement partagée, par les acteurs et par les autorités responsables, du rôle que joue le choix du logement dans le processus d'insertion, en particulier du fait que les activités et contacts sociaux sont souvent tributaires des stratégies de logement. En général, quatre formules de logement départagent les étudiants : tout d'abord, la cohabitation mixte ou internationale implique le partage d'un même lieu d'habitation, souvent une résidence universitaire, par des étudiants de diverses nationalités et parfois par des étudiants autochtones. C'est la formule de logement majoritairement choisie par les étudiants arrivés dans le cadre d'un système d'échanges, notamment Erasmus. L'urgence en est la cause. Dans le souci de régler ce problème fondamental avant l'arrivée, les étudiants n'hésitent pas à présenter une demande en cité universitaire auprès du C.R.O.U.S. La cité universitaire semble le lieu parfait pour rencontrer des gens, dépenser le minimum pour un logement correct, profiter des endroits privilégiés comme les bibliothèques ouvertes jusqu'à 22 heures ou des infrastructures pour faire du sport. L'ambiance y est accueillante. Cependant, pendant les fins de semaine et les périodes de vacances, les natifs abandonnent la résidence, c'est-à-dire qu'il existe un rythme social qui n'aide pas à une socialisation durable. La deuxième formule la plus fréquemment choisie est aussi la cohabitation ethnique ou nationale, qui renvoie au cas où les étudiants d'un même groupe linguistique ou national se regroupent. La troisième formule adoptée est la cohabitation avec ou chez des natifs. C'est le choix que font certains, qui refusent de loger sur le campus résidentiel avec leurs compatriotes. Cette formule met en scène un étranger minoritaire et un ou des autochtones. C'est la formule la plus exigeante mais souvent aussi la plus enrichissante. Elle est le fait d'étudiants conscients des enjeux du séjour et qui choisissent sciemment cette formule de logement comme stratégie pour s'intégrer plus étroitement au milieu local. Si le décalage social ne pose pas de problème, on découvrira facilement les avantages qu'il y a à loger avec des natifs en cité U ou chez l'habitant : contacts sociaux variés, sentiment de sécurité affective, intégration à la culture et immersion linguistique constante. Loger chez l'habitant peut aussi signifier le paiement d'un loyer ou la contribution aux tâches domestiques, comme

surveiller les enfants ou donner des cours de soutien scolaire. Il sera donc prioritaire de s'attacher à développer des stratégies de logement en français, en tenant compte des aspects que nous venons d'évoquer. Par ailleurs, les attentes et les besoins peuvent évoluer pendant le séjour. En effet, les solutions de logement adoptées dans le pays d'accueil diffèrent souvent de celles auxquelles les étudiants sont habitués dans leur propre pays. Elles représentent donc pour eux une aventure qu'ils abordent parfois sans préalable et qui présage une certaine marge naturelle d'erreur. Les étudiants déménagent parce qu'ils découvrent une dissonance entre eux et leur environnement personnel. Mais les « trajectoires de mobilité résidentielle » (Pinto, 2011) des étudiants traduisent un apprentissage rapide des stratégies les plus efficaces pour se procurer un logement plus adapté à leurs besoins et dans une période de temps chaque fois plus courte. Par exemple, très vite les étudiants apprennent qu'il faut contacter les propriétaires le plus vite possible et qu'il ne vaut pas la peine de visiter un appartement sans avoir un dossier déjà préparé. D'autres fois, prendre la place d'un étudiant qui regagne son lieu d'origine peut être une solution. Ou encore, si on réalise un stage assez long en entreprise, celle-ci peut proposer des aides au logement, ou se porter comme garant pour la signature du bail.

Formalités administratives, logement, vie étudiante, transport ont certes une influence notable sur le parcours académique et la réussite. Mais la dimension langagière constitue le paramètre incontournable des situations pédagogiques universitaires.

### 3. L'INTÉGRATION UNIVERSITAIRE

Un autre point important à résoudre est celui de l'insertion favorable des étudiants étrangers dans les cursus universitaires, dans la perspective de leurs projets professionnels et personnels. Les questions sur la finalité sociale des études et leur utilité se manifestent avec toute leur complexité chez les étudiants internationaux qui éprouvent de réelles difficultés pour trouver leur chemin dans la structure de l'enseignement supérieur français. Comment se construisent ces projets et de quels moyens disposent-ils pour les réaliser ? Ils expriment en ce sens des difficultés de repérage et d'adaptation à l'égard de certaines pratiques pédagogiques. La relation pédagogique entre enseignants et enseignés, les modes de participation des étudiants dans les activités universitaires où une approche didactique plus structurée et plus directive est fréquemment appliquée en France, nécessiteront d'être explicités lors du module consacré précisément à ce que nous avons désigné comme *la culture universitaire française*. D'autre part, on observe aussi que les ajustements effectués dans le choix des unités d'enseignement éloignent progressivement l'étudiant de son projet initial. Dans cette perspective, ce n'est pas toujours l'intérêt intellectuel, personnel ou professionnel qui prime mais la « faisabilité » du projet. À ce sujet,

nous mettrons à profit les outils institutionnels de promotion de l'offre française de formation supérieure à l'étranger que l'agence Edufrance offre sur son site web. Justement, un des premiers objectifs de cette structure est de rendre plus accessible et plus lisible l'information sur les formations proposées en France. Ainsi, l'étudiant étranger, pour réussir son parcours, devra découvrir et s'appropriier les routines et les allant-de-soi qui sont dissimulés dans les pratiques de l'enseignement supérieur. Comme nous le rappelle Catherine Carras (Carras, 2008 : 121), « les étudiants étrangers sont confrontés à des difficultés multiples, non seulement linguistiques, mais également méthodologiques et culturelles. Parmi ces difficultés [...] l'acculturation aux discours universitaires occupe une place prépondérante ». En effet l'étudiant étranger est tenu de s'initier et de s'adapter à une nouvelle culture scolaire exigeant des savoirs et savoir-faire méthodologiques. Il s'agit d'un processus au cours duquel l'étudiant vit une « socialisation secondaire » (Coulon & Paivandi, 2003 : 32) aussi bien sur le plan pédagogique et scolaire, que dans ses relations avec les autres acteurs universitaires, afin de réapprendre son « métier d'étudiant » en dehors de son pays et dans un nouvel environnement. L'adaptation scolaire et sociale de l'étudiant sera facilitée si ce dernier est convenablement orienté en amont de son séjour en France.

### **3.1. Définition du dispositif d'enseignement-apprentissage**

Selon ce que manifestent J.-M. Mangiante et C. Parpette dans leur récent ouvrage intitulé *Le français sur objectif universitaire* (2011), le F.O.U., en tant que déclinaison de la démarche F.O.S., semble la plus appropriée à ce type de formation puisqu'elle se fonde sur une analyse précise des besoins avérés d'un public nombreux, en l'occurrence les étudiants étrangers, à la présence récurrente et aux besoins très spécifiques et urgents. Néanmoins, mettre en place une démarche F.O.S. suppose de traiter un public homogène dans son projet de formation et dont les besoins relèvent d'un même ensemble coordonné. Cette situation n'est précisément pas celle du public d'étudiants visé venant de filières et de niveaux d'études différents, et relevant de niveaux de langue divers. En effet cette approche, cohérente dans son principe, prend place en réalité dans un contexte complexe, car de nombreuses contraintes institutionnelles pèsent sur l'organisation et la mise en pratique d'un cours de F.O.U. Tout d'abord, le nombre d'heures est généralement faible et insuffisant pour couvrir l'ensemble des contenus dont nous avons souligné la pertinence, et les conditions matérielles et financières permettent rarement de répartir les étudiants étrangers en plusieurs groupes en fonction de leur niveau d'études. Le regroupement de différentes spécialités induit naturellement des variations dans la mise en œuvre de la démarche. Cela a pour effet en particulier de restreindre la notion de besoin au dénominateur commun aux différentes disciplines concernées. Cela réduit la place des contenus particuliers à une

discipline, pour mettre en avant celle des compétences méthodologiques, plus transversales. Cela va orienter la réflexion méthodologique en F.O.U. sur un « apprentissage mixte » ou encore la répartition de cet accompagnement entre activités en présentiel et activités sur une plateforme numérique d'apprentissage, cette combinaison permettant de répondre aux besoins spécifiques aux différentes disciplines au sein du groupe. Cette situation s'élargit encore dans le cadre des cours destinés aux étudiants Erasmus. Regroupés par niveau, ils constituent des groupes aux disciplines très diverses, qu'il est difficile de réunir sous un terme commun opérationnel. Les cours offerts sont également construits sur la base des besoins communs, avec une distension plus ou moins forte selon les diversités existant entre les disciplines. On voit que la diversité des contextes déplace le curseur du F.O.U. du centre à la périphérie du F.O.S. Il n'est pas rare non plus que les concepteurs des cours Erasmus fassent le choix d'une formation en français général, privilégiant le développement des compétences de communication quotidienne pour les étudiants de niveau A1-A2 avec un éventuel recentrage sur les situations universitaires ; les compétences universitaires proprement dites ne pourront être efficacement traitées qu'aux niveaux intermédiaire et avancé (B1-B2).

### ***3.1.1. L'élaboration d'un programme F.O.U.***

La démarche conduisant à l'élaboration de programmes de F.O.U. se déroule également suivant les mêmes étapes que la démarche F.O.S. En suivant encore les conseils de J.-M. Mangiante et C. Parpette (2011), les étapes à suivre dans le déroulement de l'élaboration d'un programme F.O.U. sont les suivantes :

- L'analyse des besoins est le résultat à la fois d'une observation objective des situations universitaires et des compétences qu'elles exigent, et d'enquêtes auprès des étudiants avant le départ. Il est à noter que l'apprenant n'est pas toujours conscient de ses besoins. S'il est capable d'exprimer ses difficultés, il en identifie mal les origines, évalue mal son niveau, avec une tendance générale à se sous-estimer. L'enseignant doit donc s'appuyer sur d'autres sources d'information pour analyser les besoins de l'étudiant : réaliser des entretiens avec les responsables de filières, les enseignants des différentes disciplines, les personnels administratifs, et si possible auprès des enseignants qui assurent les cours disciplinaires dans les universités d'accueil partenaires. Dans ce sens, afin de créer des stratégies convergentes, on devra essayer d'établir des synergies entre l'équipe pédagogique chargée de la formation linguistique, liant les enseignants disciplinaires et les enseignants F.L.E.-F.O.U., les services de relations internationales et les centres de ressources informatiques et d'aide à la virtualisation des universités d'origine et d'accueil.

On relève généralement trois grandes catégories de difficultés des étudiants allophones : contextuelles et culturelles, dans les relations avec les autres étudiants, les professeurs, l'administration ; linguistiques, au niveau de la langue de spécialité et des différentes situations de la communication universitaire (compréhension orale des cours, compréhension des documents de la discipline, production d'écrits) ; et enfin, méthodologiques (par exemple la prise de notes). Il s'agit bien ici d'une problématique d'intégration dans l'université par la maîtrise des différents discours oraux et écrits qui jalonnent la vie de l'étudiant. Amener les étudiants allophones à un niveau de compétences orales et écrites leur permettant d'accéder aux savoirs, de comprendre l'organisation universitaire, et de découvrir les comportements attendus par les enseignants sont les principaux objectifs de la formation F.O.U. Les étudiants non-linguistes évoquent majoritairement la difficulté d'avoir à étudier dans une langue étrangère, particulièrement au début de l'année : les professeurs parlent rapidement dans leurs cours et expliquent des contenus complexes ; l'étudiant ne comprend pas les mots-clés et n'ose pas interrompre un cours surchargé. L'objectif de ce module est de dégager les compétences d'intégration universitaire requises du public universitaire international qui soient, au départ, transversales aux disciplines. Le niveau de maîtrise de la langue française doit permettre à l'allophone de « jouer le jeu » auquel il s'est engagé comme étudiant étranger en mobilité. Pour ce faire, replacer les difficultés escomptées dans une dimension discursive et pas seulement linguistique sera fondamental. Ainsi, pouvoir envisager plus concrètement la culture universitaire (française, dans notre cas), demandera de la part du concepteur la prise de contact avec le milieu pour recueillir des écrits professionnels (et, si possible aussi, des documents audiovisuels ainsi que des présentations filmées de cours magistraux) tels que les descriptifs de cours, les photocopiés, les annales d'examens, les devoirs d'étudiants et les séminaires et conférences. Une présentation des différents types de cours sera faite pour la compréhension des enjeux des cours magistraux (CM), des travaux pratiques (TP) et des travaux dirigés (TD).

- *La collecte des données.* Celles-ci sont constituées à la fois, par un recueil de discours et de documents existants – enregistrements de cours, travaux pratiques et dirigés avec leurs documents périphériques (diaporamas, photocopiés), énoncés d'examens, corrigés, annales, sites Internet, brochures –, et par la constitution de discours « sollicités » – interviews d'acteurs de la vie universitaire (enseignants, étudiants, secrétaires, bibliothécaires).

- *L'étude des données* est une étape lourde et capitale, parce que la quantité et la diversité des documents recueillis obligent le concepteur de F.O.U. à opérer des choix précis. Par ailleurs, la découverte des caractéristiques pragmatiques, discursives, lexicales et syntaxiques de ces documents authentiques demande aussi du temps.

### **3.1.2. Les contenus**

Comme nous l'avons signalé plus haut, dans leur majorité, ces futurs étudiants voyageurs non-linguistes constituent un public hétérogène, tant par la variété des filières dont ils sont issus que par leur niveau linguistique en français. Ils démontrent être motivés par une expérience vitale qu'ils considèrent très enrichissante, mais cet intérêt est médiatisé par le fait qu'ils ont d'énormes difficultés à concilier cette formation avec leur cursus principal. L'analyse des besoins du public concerné manifeste combien l'enseignant est contraint de minorer l'entrée par les disciplines au profit d'une réflexion interdisciplinaire permettant de dégager des opérations communes à l'ensemble des spécialités. Dans cette perspective, enseigner consistera à proposer des pratiques susceptibles de générer chez l'apprenant des stratégies de plus en plus autonomisantes. L'enseignant-concepteur devra être en mesure de fournir à l'étudiant les moyens méthodologiques pour accéder à des savoirs véritablement appropriés, c'est-à-dire réutilisables quand la situation le demande.

Étant donné que nous allons travailler sur des données pouvant concerner des étudiants de différentes disciplines, nous avons opté pour un apprentissage mixte, avec des cours en présentiel pour le développement des compétences transversales, et des activités à distance collectives et/ou en autonomie sur une plateforme numérique pédagogique interactive de ressources d'apprentissage permettant aux enseignants de toutes spécialités d'élaborer des ressources originales pour les aspects spécifiquement disciplinaires. On retrouve donc en F.O.U. cette caractéristique du F.O.S. qui fait que, selon les possibilités et les contraintes de chaque contexte, la mise en œuvre de la démarche peut aboutir à des programmes de formation plus ou moins directement liés aux situations et discours que rencontrera chaque étudiant dans son cursus en langue française.

### **3.1.3. Une méthodologie et des tâches langagières pour un public débutant (A1-A2 de CECR)**

L'expérience dont nous disposons dans le domaine de la formation linguistique et culturelle adressée aux étudiants voyageurs nous permet de confirmer que, pour le plus grand nombre, les étudiants qui décident de suivre ce type de formation démontrent avoir un niveau très précaire de français. Dans ce cas, l'urgence du départ (entre cinq et neuf mois avant la prochaine rentrée académique) nous oblige à conjuguer une méthode progressive de français en autoapprentissage avec des activités navette entre le présentiel et le virtuel. Les cours en présentiel sont plutôt destinés aux activités de production orale et les activités virtuelles collectives ou en autonomie, avec un tutorat en ligne, sont destinées à des modules de français général, de compréhension orale et écrite, de production écrite, et de

systématisations linguistiques. D'autre part, dans le souci de recentrer la formation sur un contexte universitaire, nous proposerons aussi des activités pragmatiques autour de situations universitaires telles que :

- en ville : se présenter à la préfecture, trouver un logement, repérer les transports et leur fonctionnement, ouvrir un compte dans une banque, trouver un petit boulot ;
- sur le campus : remplir les formulaires administratifs tels que le formulaire de candidature, le contrat d'études, s'inscrire à l'université, aux cours dans les départements, lire un emploi du temps, s'inscrire à la bibliothèque, rechercher un ouvrage, accéder aux salles informatiques, aux restaurants universitaires. Par exemple, à partir du film *L'auberge espagnole*, l'université Lille 3 propose des activités destinées aux étudiants Erasmus (B1+) arrivant en France sur le site *L'auberge* (Eisenbeis, 2007).

À partir de cette analyse, on peut construire divers scénarios d'enquêtes que les étudiants allophones doivent réaliser au sein de leur université d'origine, auprès d'étudiants internationaux francophones (ou en consultant les sites des universités françaises et francophones). C'est aussi une manière d'internationaliser le campus : les initiatives prises pour encadrer les étudiants et les familiariser avec le contexte universitaire francophone, les formules administratives, la recherche du logement, les relations avec les autres étudiants internationaux présents sur leur campus, sont très bénéfiques pour les faire progresser dans leurs découvertes. Ils sont ainsi plus à même de comprendre les fonctionnements particuliers de la prochaine vie universitaire à l'étranger et n'hésitent pas à poser des questions et à anticiper les difficultés à venir.

Il est aussi intéressant de signaler le recours récent, par plusieurs universités, à des réseaux sociaux pour l'aide et l'accompagnement des étudiants étrangers. Ainsi, l'Université de Lille 1 a mis en place la plateforme *Foreigners in Lille* (<http://foreignerinlille.ning.com>) avec forum de discussions pour les étudiants étrangers et natifs. Ce forum sert de support à des activités pédagogiques de F.L.E. assurées en présentiel. D'autre part, le réseau Tandem (<http://tandemlille.ning.com>), initié aussi par l'Université de Lille 3, permet également de mettre en relation des étudiants étrangers et français en binômes, les premiers pouvant ainsi faire part aux seconds de leurs difficultés, interrogations, problèmes ou besoins dans les domaines langagier, administratif ou méthodologique.

#### **3.1.4. Un dispositif pour un public de niveau intermédiaire ou avancé (B1-B2 du CECR)**

Si le dispositif conçu pour un public débutant se focalise davantage sur les spécificités culturelles quotidiennes et institutionnelles de la mobilité universitaire étudiante, le dispositif

de niveau intermédiaire et avancé sera plus axé sur les contenus méthodologiques et linguistiques nécessaires à la préparation aux études en France. Par exemple, comprendre le Cours magistral (CM) « à la française » demande aux étudiants d'acquérir des compétences langagières qui ne relèvent pas seulement du contenu disciplinaire ou du lexique spécialisé mais aussi des complexités de sa structure discursive. Le traitement des discours périphériques sera aussi abordé ; l'analyse de l'organisation d'un cursus, de programmes de cours, de méthodes de travail, de consignes et de corrigés d'examens permettra de saisir au travers de documents authentiques les aspects culturels qui sous-tendent la conception de l'enseignement universitaire français. En ce qui concerne le système de notation français, les étudiants relèvent que même si l'on résout tous les problèmes, on n'obtient que très rarement la note maximale : il est impossible d'obtenir 20 sur 20. Dans le parcours universitaire français, ce critère de notation n'est pas mal perçu. La communauté universitaire est familiarisée à considérer un 14 sur 20 comme une bonne note par exemple. Bref, les résultats considérés bons par un étudiant français déçoivent certains étudiants internationaux habitués à des notes plus élevées. Finalement, les écrits universitaires tels que les restitutions de cours, les commentaires et synthèses de documents, les comptes rendus de lecture, les études de cas avec productions écrites à caractère professionnel ainsi que le mémoire de stage, sont autant de tâches relevant de stratégies et de consignes dont le formalisme ne devrait pas être sous-estimé.

Mais, si l'on ne traite que l'aspect institutionnel, les étudiants ne sont pas satisfaits : le transversal a ses limites ; il faut prendre en compte les discours spécifiques. Il faudra donc peu à peu élaborer et compléter des modules de formation linguistique comportant des entrées disciplinaires, disponibles sur la plateforme numérique : droit, économie, sciences, avec des glossaires, des documents spécialisés et des extraits vidéo de cours magistraux. Pour les sciences, il s'agira par exemple d'amener l'étudiant à maîtriser en français les principaux symboles mathématiques, à connaître le vocabulaire de base des mathématiques, de la physique et de la chimie, à comprendre les énoncés scientifiques. À ce sujet, on pourra largement tirer profit de l'ouvrage de J. Tolas, *Le français pour les sciences* (2004). Un cours de français spécialisé lié au domaine économique abordera le commentaire de données statistiques, l'analyse de documents économiques et la préparation à la dissertation économique. Des activités pédagogiques à réaliser en ligne seront proposées aux étudiants afin de les préparer à la compréhension de leurs cours. Comme le remarquent Mangiante et Parpette (2011) au cours de leur analyse des dispositifs d'accueil et d'accompagnement des étudiants étrangers, l'Université d'Artois propose des blogs de formation linguistique dont l'originalité des activités de compréhension proposées à partir d'extraits vidéo de cours, consiste à traiter de manière différente les mêmes extraits, pour permettre à des étudiants de niveaux linguistiques divers de travailler sur ce dispositif.



À Lille 3, au Département d'enseignement du français à l'international (DEFI), Isabelle Boneu et Martine Eisenbeis ont mis au point le programme *Cap'Univ* (Boneu et Eisenbeis, 2010) qui a été construit à partir de cours magistraux filmés, et qui propose sur une plateforme numérique, des activités de compréhension orale d'un cours, de prise de notes, des activités linguistiques (travail sur le vocabulaire spécialisé, sur les constructions verbales, les marqueurs pragmatiques) ainsi que des activités de production écrite (reformulation, essai).

#### 3.1.4.1. *Le cours magistral*

Parmi les activités transversales, on a pu observer que le cours magistral occupe la place d'honneur dans la représentation de l'enseignement universitaire français. Il constitue un genre académique très particulier, dans un cadre spatio-temporel très imposant, avec une prestation orale de l'enseignant pouvant atteindre trois heures consécutives, dans un amphithéâtre pouvant regrouper jusqu'à deux cents ou trois cents étudiants.

#### 3.1.4.2. *La prise de notes*

Il est vrai que la prise de notes a une dimension culturelle indéniable, car tous les systèmes universitaires ne lui accordent pas la même place que le système français. Souvent, l'enseignant insiste sur le fait que les étudiants devront se baser – partiellement ou totalement – sur les notes qu'ils auront prises, pour se préparer à l'examen. Comme le remarque Omer (2003 : 146), cette incapacité à noter est due en partie à une pratique d'apprentissage dans le pays d'origine, fondée non pas prioritairement sur la prise de notes, mais sur les manuels qui accompagnent systématiquement les cours. Des consignes pourraient être prévues pour initier les étudiants à la pratique efficace de la prise de notes dans leur propre université : au lieu de se contenter de copier ce qui est projeté ou ce que le professeur écrit au tableau, on pourra, le cas échéant, imprimer à l'avance les documents que l'enseignant met à leur disposition sur le site du cours, ou se donner les moyens d'une prise de notes efficace qui dépend essentiellement de la bonne compréhension de la structure et des contenus des cours, d'autant plus que, comme l'indiquent pertinemment Mangiante et Parpette (2011), la projection d'un diaporama est tout autant un avantage qu'un inconvénient. Cela aide *a priori* à comprendre la structuration du cours, mais, d'un autre côté, les étudiants notent ce qui est projeté, et se déconnectent visiblement de ce que l'enseignant est en train de dire. Ainsi, les étudiants n'ont plus seulement à écouter et noter, mais à écouter, lire et noter. L'activité cognitive est, au bout du compte, souvent plus lourde qu'avant le PowerPoint.

### **3.1.5. Canal-U, une banque de données très utile à exploiter**

Devant la difficulté à collecter des cours, les enseignants de F.O.U. peuvent travailler avec des conférences de sites tels que Canal-U, qui sont des supports de cours. Si l'on sait que certains sont téléchargeables, comportent le plan avec repérage du temps, et parfois la transcription, on voit l'intérêt que peut y trouver le concepteur d'un programme de F.O.U. Ce site permet de travailler soit de manière transversale en choisissant des extraits de conférences accessibles à tous les étudiants – sur des techniques de travail par exemple –, soit de manière plus axée sur les disciplines représentées dans le groupe. Sur la Toile, Canal-U, dans la section « les amphis de France 5 », propose des vidéocours intitulés « Des méthodes pour apprendre ». Ce projet vise prioritairement les étudiants de première année universitaire francophone, toutes disciplines confondues, et s'adapte parfaitement aux objectifs pédagogiques de nos étudiants internationaux peu familiarisés avec le système universitaire français. On part du fait que l'étudiant est confronté quotidiennement à des situations et exercices difficiles auxquels il n'est pas formé et est peu entraîné, et que, s'il ne maîtrise pas les techniques de base lui permettant de faire face à ces situations, elles génèrent pour lui une tension supplémentaire qui nuit à ses capacités d'apprentissage.

L'objectif est l'acquisition par l'apprenant de ces techniques, destinée à lui permettre de travailler plus efficacement. Les techniques proposées sont *les outils de base de l'action efficace, des outils pour s'organiser, la prise de notes et son exploitation* (cette tâche relevant à la fois d'une compétence méthodologique d'extraction et de tri des informations données, et de plusieurs compétences langagières : la compétence orale d'autrui en français, simultanée à la production écrite personnelle), *le travail en groupe, s'organiser pour communiquer* (comme suivre et prendre la parole en cours ; poser des questions au professeur ; remettre en cause les informations et échanger avec les collègues), *l'exposé oral* (comment faire une présentation orale à la française). Voyons plus en détail, par exemple, comment sera abordé le travail en groupe. Travailler en groupe signifie apprendre à se soumettre à la confrontation de l'opinion des autres et, par là même, à se sentir évalué, jugé. Au moment du travail en groupe, la participation de chacun est fondamentale. Les collègues discutent vite et, si on ne fait pas attention, on perd son tour de parole. Même si on s'exprime mal, il faut tout de même faire comprendre que l'on a compris la consigne et que l'on est disposé à travailler. La limitation d'ordre linguistique ne doit pas être comprise comme une incapacité d'ordre formatif. Cependant, certains renoncent à argumenter et finissent par accepter passivement les propositions des collègues francophones, sans participer à l'étape d'échange d'idées et de mise en commun. Cette façon de résoudre le problème d'incompréhension provoqué par le décalage entre les langues, par le fait de ne plus participer à la discussion en groupe, peut être démoralisante.

### **3.1.6. Le système d'évaluation**

Il reste que la question de l'efficacité de ces différents dispositifs dans lesquels elle s'inscrit, se pose et il est difficile d'y répondre. En effet, généralement ces dispositifs ne font pas toujours l'objet d'une évaluation. Globalement, dans une perspective transversale, l'ensemble de la formation linguistique et interculturelle pourra être évaluée à l'écrit par la rédaction d'un journal de bord qui récapitulera les initiatives et les observations des apprenants concernant la préparation de leur mobilité étudiante, et à l'oral par un exposé oral en petits groupes, ou encore par un face-à-face en binôme avec un étudiant international francophone. La prestation de l'étudiant francophone pourra être valorisée tout comme pour nos apprenants autochtones par l'obtention de crédits ECTS de libre définition. En complément, certains types d'épreuves sanctionneront les compétences disciplinaires considérées prioritaires par certains établissements d'enseignement supérieur français : il pourrait s'agir de l'évaluation de la réception des cours magistraux, ou de l'évaluation de la production écrite universitaire. Mais en fin de compte, la véritable efficacité des dispositifs de formation linguistique et interculturelle pour la mobilité universitaire internationale se mesure, non pas en leur sein mais dans les résultats aux examens et épreuves passées dans les différents cursus disciplinaires dans l'université d'accueil.

## CONCLUSION

Le Français sur Objectif Universitaire répond à une démarche didactique précise, qui prend en compte les carences de la préparation dite « Erasmus », très éloignée des besoins et des enjeux réels liés à la réalisation d'un séjour d'études en France. En effet, ces diverses modalités d'enseignement-apprentissage sont très difficiles à mettre en place, autant par les contraintes institutionnelles que par les difficultés techniques que ce type de formation suppose – adhésion des enseignants des différentes disciplines, possibilités d'enregistrements, constitution d'une banque de données. Cependant, cette démarche didactique constitue tout un défi lancé aux universités pour repenser le rôle qu'elles ont à jouer dans la mission d'insuffler les bases d'une citoyenneté européenne active à travers la participation à la construction d'un espace identitaire tiers, où le pluriculturel signifie davantage qu'une cohabitation respectueuse. En effet, avec son expérience étrangère, l'étudiant européen acquiert, à côté des connaissances scientifiques et techniques, culturelles et scolaires, un ensemble de savoirs concernant les valeurs, les attitudes, les modes de comportements, les rapports humains. Dans ce sens, l'université n'est pas qu'un

espace scolaire où de jeunes étrangers poursuivent une partie de leurs études dans des conditions souvent difficiles. L'université est un lieu de production de connaissances et de modèles culturels qui permettent aux étudiants d'élaborer une réflexion critique et comparative sur les sciences, la pensée, la société, la culture, et sur eux-mêmes en tant que sujets apprenants.

## BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, PORCHER, Louis (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

ADAMI, Hervé (2010). « L'acculturation linguistique des migrants. Des voies de l'insertion sociolangagière à la formation » In: Lucile CADET, Jan GOES et Jean-Marc MANGIANTE (dir.), *Langue et intégration. Dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Bruxelles: Peter Lang, p. 39-52.

BONNEU, Isabelle et EISENBEIS, Martine (2010) « Comprendre un cours universitaire en FLE. Cap-Univ : modules multimédia d'aide à l'intégration linguistique des étudiants » In: Lucile CADET, Jan GOES et Jean-Marc MANGIANTE (dir.), *Langue et intégration. Dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Bruxelles: Peter Lang, p. 240-258.

CARRAS, Catherine (2008). « L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels » In : Olivier BERTRAND, Isabelle SCHAFFNER (dir.), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Paris : Les Éditions de l'École Polytechnique, p. 121-133.

COULON, Alain, PAIVANDI, Saed (2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs*. Rapport pour l'Observatoire de la Vie Étudiante. Université de Paris 8. Centre de Recherches sur l'Enseignement Supérieur [disponible le 20/01/2012]

[http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/87<sup>e</sup>\\_rap\\_tr\\_ove.pdf\\_-1.pdf](http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/87<sup>e</sup>_rap_tr_ove.pdf_-1.pdf)

LÉGAL, Jean-Baptiste, DELOUÉE, Sylvain (2004). « Préjugés et stéréotypes ». Roubaix : Projet à l'initiative de l'AFPS

[disponible le 30/10/2011] <http://www.prejuges-stereotypes.net/indexFlash.htm>

LEYDENS, Jacques-Philippe, YZERBYT, Vincent, SCHADRON, Georges (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga.

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette Livre.

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal (2011). *Le Français sur Objectif Spécifique*. Grenoble : PUG.

MURPHY-LEJEUNE, Élisabeth (2003). *L'Étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.

OMER, Danielle (2003). « La prise de notes à la française pour des noteurs non natifs » In: Annie PIOLAT (dir.), *La prise de notes en langue première et en langue étrangère, Arob@se 1-2*, p. 141-151.

PINTO, Caroline (2011). *La mobilité résidentielle des étudiants étrangers à Paris*. Université Paris Est

[disponible le 30/10/2011] <http://www.villesenvironnement.fr/uploads/pinto.doc>

SOTO DE, Alvaro (1984). *Faire des études supérieures à l'étranger, une expérience transitionnelle, le cas des étudiants boursiers mexicains en France*. Thèse de doctorat, Université Paris X.

TOLAS, Jacqueline (2004). *Le français pour les sciences*. Grenoble : PUG.

TOSHIMITSU FUJITA, Gizele Akemi (2011). *L'interculturalité et le FOS universitaire. Une étude pour la meilleure intégration des étudiants brésiliens dans les filières universitaires françaises*. Mémoire de Master 1 Sciences du langage-FLE

[http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/60/83/08/PDF/TOSHIMITSU\\_FUJITA\\_Gizele\\_M1R.pdf](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/60/83/08/PDF/TOSHIMITSU_FUJITA_Gizele_M1R.pdf).

ZARATE, Geneviève (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.