

« Préparation aux études en France » : l'apprentissage
de la langue française au service de la mobilité
des étudiants de l'Université de Lettonie

Jean-Baptiste Gilbert, Linda Svilpe

Enseignants de FLE

Université de Lettonie, Centre culturel français de Riga

Lettonie



Synergies Pays Riverains de la Baltique
n°4 - 2007 pp. 167-173

Résumé : *Dans cet article, nous expliquons comment une analyse des besoins portant sur la mobilité estudiantine a incité l'équipe enseignante de l'Université de Lettonie à mettre en place un programme de langue relatif aux études dans des pays francophones.*

Mots-clés : *analyse des besoins, mobilité, université, compétences.*

Abstract : *In this article, we explain how a needs analysis on student mobility urged the teaching staff of the University of Latvia to create a language course dedicated to studying in francophone countries.*

Key words : *needs analysis, mobility, university, skills.*

Depuis 10 ans, l'enseignement du français pour non-spécialistes à l'Université de Lettonie n'a cessé de s'enrichir de nouveaux programmes d'études. Le programme de "préparation aux études en France" est venu dernièrement compléter cette offre. Si dans les premières années de fonctionnement, l'enseignement du français à l'université avait pour but de développer chez les apprenants une compétence de communication générale, une connaissance toujours plus approfondie du public étudiant nous a ensuite conduits à élaborer des programmes de langues de spécialité (français des affaires, français juridique et français diplomatique). Récemment, l'accroissement de la mobilité estudiantine nous a incités à mettre en place un programme de langue fondé sur des situations de communication pouvant être vécues par des étudiants lettons lors de leur séjour dans une université francophone.

Alors que le choix des contenus langagiers et de leur progression était habituellement inspiré d'ouvrages didactiques, l'originalité des situations de communication relatives aux études en France a nécessité un plus grand investissement personnel de la part de l'équipe pédagogique. Mais, au-delà des

seuls besoins langagiers et des caractéristiques des discours spécifiques visés, l'élaboration de ce programme nous a conduits à réexaminer les conditions de l'apprentissage lui-même.

I. Le public étudiant : entre diversité et points communs

En nous basant sur une enquête, réalisée en 2006 et qui visait à déterminer les motivations et le niveau de langue du public étudiant, nous avons pu observer que les étudiants qui s'inscrivent aux cours de français à l'Université de Lettonie viennent de toutes les facultés. Toutefois les étudiants en économie, en droit et en sciences politiques constituent le plus fort contingent d'apprenants. À cela deux raisons : d'une part, en valeur absolue, les facultés d'économie, de droit et de sciences politiques rassemblent déjà le plus grand effectif d'étudiants, et, d'autre part, le français étant une des langues de travail de l'Union européenne, son apprentissage est considéré comme un atout professionnel. Ces raisons ont déterminé en partie le choix de proposer dès 2005 des cours de français de spécialité relatifs aux disciplines dont les étudiants sont les plus issus (français des affaires, français juridique ou français diplomatique).

L'âge des apprenants est entre 19 et 25 ans. D'une manière générale, cela n'influence pas l'apprentissage, ni le fait que les étudiants sont lettonophones et russophones, en une proportion quasi-identique. Une certaine inégalité des connaissances est plutôt due à leur culture individuelle d'apprentissage. La majorité des apprenants (environ 50%) sont des débutants complets, les autres ont acquis des connaissances de français à l'école, dans un centre de langues ou dans des cours particuliers. Les cours de français de spécialité sont suivis aussi par les étudiants de la Faculté de langues modernes spécialisés en philologie française.

II. L'offre de français: du général au spécifique

Le cours "Français langue étrangère", composé de 4 niveaux, a pour objectif de permettre aux étudiants d'acquérir un niveau en langue française suffisant pour communiquer dans des situations courantes de la vie sociale et professionnelle. Un niveau de cours du français dit "général" correspond à 16 semaines d'études ou 64 heures académiques; les cours ont lieu deux fois par semaine, du début de septembre à la fin de décembre ou du début de février à la fin de mai. Un cursus complet correspond à 4 semestres d'études (soit à 256 heures académiques). Au terme de ce cours, l'apprenant doit avoir atteint un niveau "B1.1" défini par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*; l'apprenant peut alors accéder aux cours de spécialité que sont "Le français des affaires", "Le français juridique" ou "Le français diplomatique". Un cours du français dit "de spécialité" correspond à 32 heures académiques.

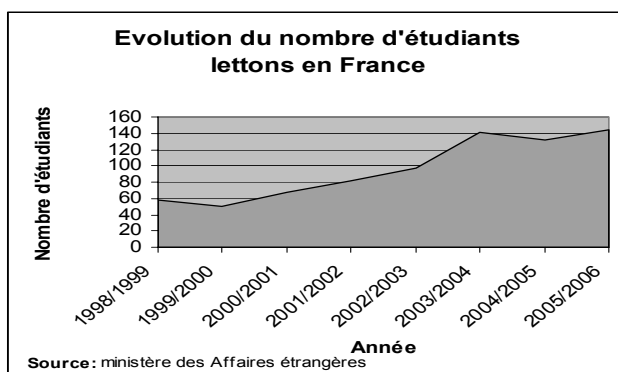
Enseigné sur un total de 32 heures académiques, le cours de "préparation aux études en France" offre, quant à lui, une alternative à l'étude du français de spécialité; l'apprenant qui a atteint un niveau B1.1 défini par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* peut ainsi suivre un enseignement visant à le préparer spécifiquement aux situations de communication qu'il pourra rencontrer lors de son séjour dans une université francophone.

III. La genèse du projet

L'Université de Lettonie a une longue tradition de coopération internationale. Au cours des dernières années, l'université a placé comme priorité stratégique le but de renforcer ses liens internationaux, au moyen d'échange d'étudiants et de personnel. La coopération dans la recherche a été également très productive.

La participation active au programme TEMPUS a favorisé des activités de coopération dans le programme SOCRATES. L'université participe également à des projets internationaux PHARE sur les ECTS, ainsi que dans les projets-pilotes de la Commission européenne et de l'UNESCO sur le "Supplément de diplôme".

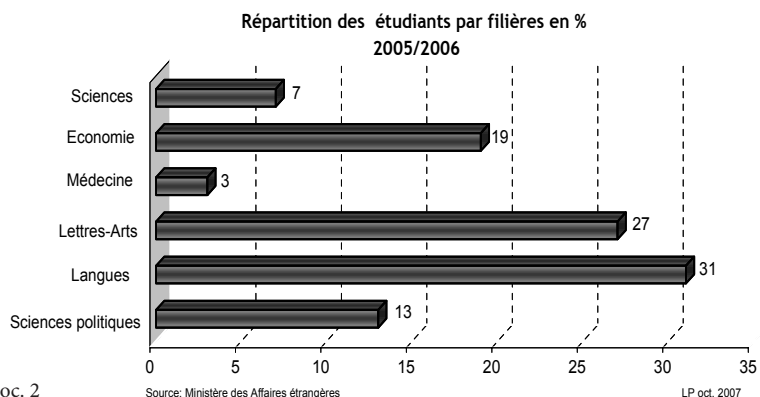
Le Tableau 1 *infra* montre qu'en 5 ans, le nombre d'étudiants lettons partis étudier en France a doublé.



Doc. 1

L'Université de Lettonie a signé des accords bilatéraux de coopération avec 59 universités dans 26 pays, y compris la France, la Belgique et la Suisse¹.

Le Tableau 2 montre que toutes les filières d'études sont concernées par les programmes d'échange.



Doc. 2

Face au nombre croissant d'étudiants lettons participant aux échanges universitaires internationaux, il nous a semblé utile de concevoir un cours de langue qui puisse donner aux apprenants les moyens de se débrouiller dans des situations de communication précises dans le cadre de leur séjour universitaire en France ou dans les pays francophones.

En outre, le faible volume horaire de ce programme (32 heures par semestre) offre la possibilité au plus grand nombre d'étudiants de rester en contact avec la langue française, en leur donnant la possibilité de mettre en pratique les moyens langagiers et communicatifs acquis dans les cours de français général tout en acquérant de nouvelles compétences de communication. A la fin de ce cours, les étudiants doivent être capables de comprendre la structure du système universitaire français, de connaître la méthodologie relative à l'usage du français dans le contexte universitaire (la préparation d'une dissertation, la rédaction exposé, etc.), ainsi que de produire et d'analyser des documents relatifs à la vie quotidienne des étudiants français (signer un contrat de bail, régler une facture de gaz et de téléphone, acheter un billet de train, etc.). Autrement dit, ce cours est une introduction au français dans le contexte universitaire, permettant de poursuivre des études en France et dans les pays francophones.

Du fait du faible volume horaire de ce cours (32 heures par semaine) et de son orientation résolument communicative (jeux de rôle, simulation globale, etc.), il est demandé aux apprenants d'investir beaucoup de travail individuel et de préparer de façon régulière les devoirs à domicile. Les activités seront conçues de façon que les apprenants puissent par la suite se corriger les uns les autres ou s'auto-corriger. Ainsi, à chaque cours une évaluation formative sera faite par l'enseignant ou les autres apprenants. En fin de semestre, les étudiants passeront un examen final nous permettant de mesurer le degré de maîtrise de leur apprentissage et l'efficacité du programme.

Si les activités et les thèmes à l'étude qui s'apparentent à ceux traités par exemple par le projet « Auberge espagnole » de Lille 3², la forme « présentielle » de notre cours nous permet de privilégier en plus de l'autonomisation de l'apprentissage, sa dimension sociale par la présence et le guidage de l'enseignant, ainsi que des autres apprenants, pour la collaboration ou co-apprentissage.

A l'exemple du cours de français "général", le cours de « préparation aux études en France » a été élaboré collectivement par les enseignants de français actuellement engagés au Centre de langues de l'Université de Lettonie. En outre, alors que le choix des contenus langagiers et de leur progression était habituellement inspiré d'ouvrages didactiques, la conception de ce dernier cours a été l'occasion de mener une analyse approfondie des situations de communication à l'étude.

IV. La conception et le déroulement du cours

La première étape de mise en oeuvre de ce programme de formation a été d'identifier les besoins langagiers et culturels des apprenants. Il s'agissait donc d'identifier les situations de communication auxquelles l'apprenant serait

confronté lors de son séjour à l'étranger (Que va-t-il lire ? Que va-t-il écrire ? A qui va-t-il parler ? etc.). En nous appuyant sur nos expériences personnelles, nous avons pu dégager deux grands axes d'études :

- Le premier de ces axes se rapporte à la vie universitaire. On y distingue l'aspect académique (prendre des notes, rédiger une dissertation et présenter oralement un exposé) et l'aspect pratique (remplir une fiche d'inscription, participer à la vie associative, etc.) ;
- Le second axe porte sur la vie quotidienne (payer une facture d'électricité, lire un contrat de bail, souscrire un abonnement téléphonique).

Les situations ainsi déterminées, nous avons ensuite cherché à collecter le plus de documents authentiques écrits et oraux possibles. En cela, nous avons eu la chance de recevoir l'appui d'étudiants du Master FLE/FLS de l'Université Lyon 2. Sur la base d'un préprogramme répertoriant les situations de communication envisagées et les objectifs d'apprentissage fixés en conséquence, les étudiants du Master se sont lancés dans un travail d'enquête de terrain qui a débouché notamment sur un ensemble d'enregistrements audio, sur mesure, de qualité.

On citera, par exemple, un entretien au cours duquel un étudiant français revient sur l'ensemble de son parcours universitaire, celui où une étudiante explique les modalités d'une inscription à l'université ou un dialogue entre des étudiants désirant prendre un appartement en collocation. La plupart des étudiants se sont également joints à l'exploitation didactique des données.

Face à la grande quantité de documents rassemblés et à la complexité de certains d'entre eux, il nous a été nécessaire d'opérer une sélection du contenu d'enseignement. Les attentes des apprenants, leur niveau de langue, mais surtout le nombre d'heures allouées (32 heures) par le Centre de langues nous ont servi de tamis.

A titre d'exemple, l'activité de prise de notes de cours magistraux, parce qu'elle implique l'étude des stratégies discursives de l'enseignant orateur et les techniques de sélection et de synthèse des étudiants scripteurs³, nous est apparue comme un exercice bien trop complexe pour être traité en détail dans notre cours. Nous avons alors préféré l'aborder sous l'aspect du transfert de connaissances en demandant aux apprenants de réfléchir à leur pratique en langue maternelle et à sa possible adaptation en français (par exemple, l'utilisation des abréviations).

En revanche, les activités langagières telles que rédiger une dissertation ou faire un exposé peuvent faire l'objet d'un traitement plus approfondi en classe puisque l'apprenant face à ces activités non-interactives peut davantage exercer un contrôle sur sa propre production, tant du point de vue linguistique que communicatif.⁴

En fait, l'hétérogénéité du public tant en termes de parcours disciplinaires que de connaissances en français nous a cependant convaincus de l'impossibilité d'arrêter un contenu pertinent pour tous, strictement déterminé et systématiquement programmé. En outre, cette hétérogénéité risquait de

conduire à des rythmes de travail extrêmement variables d'un élève à un autre.

Nous avons alors cherché à privilégier une approche didactique qui puisse solliciter davantage l'esprit d'initiative des apprenants. L'entrée didactique par des tâches communicatives nous a paru offrir des perspectives encourageantes en ce qu'elle oblige l'étudiant à mener de véritables réflexions sur des tâches relativement complexes. Il s'agit pour l'apprenant, face à une tâche centrale de communiquer avec tous les moyens disponibles, puis pour l'enseignant de présenter des éléments langagiers nécessaires à une communication efficace et, enfin, de systématiser le nouvel acquis si nécessaire. Ainsi chaque séance se déroulera de la façon suivante :

- activités de compréhension : afin de préparer la séance à venir, on demande aux étudiants de prendre connaissance individuellement d'un document authentique en respectant les consignes de lecture fixées par l'enseignant ;
- activités de synthèse : durant la séance, les étudiants effectuent, par groupes, un travail de synthèse ;
- reprise des points fondamentaux : pour chaque groupe, l'enseignant évalue le travail effectué et fournit, le cas échéant, les structures discursives et linguistiques spécifiques les plus fondamentales (formules de politesse, expression du regret, etc.).

Par exemple, en fin de séance et pour préparer celle à venir, on demande aux étudiants de répondre, chez eux, à des questions de compréhension sur les conditions générales d'un contrat d'abonnement de téléphonie mobile. En début de séance suivante, les étudiants effectuent en petit groupe un travail de correction du travail fait à domicile. L'enseignant vérifie alors que le document a été convenablement compris par l'ensemble de la classe.

Dans un deuxième temps, l'enseignant demande à chacun des groupes pré-constitués de réfléchir à la manière de résilier par écrit l'abonnement téléphonique étudié, puis de rédiger la lettre correspondante. Durant cet exercice, l'enseignant privilégiera le plus possible l'autocorrection par la pratique d'un questionnement où la fourniture d'indices visera à activer, clarifier ou transformer les structures lexicales ou syntaxiques employées par les apprenants. Enfin, en fonction des observations qu'il a pu faire lors du travail en groupe, l'enseignant reprend les points discursifs et linguistiques spécifiques les plus fondamentaux et fournit des explications supplémentaires.

En fait, en incitant les apprenants à adopter une attitude positive par rapport aux ressources dont ils disposent (stratégies de compensation, de construction sur un savoir antérieur, d'expérimentation) et en limitant son enseignement à l'emploi correct d'éléments discursifs et linguistiques spécifiques (« îlots de sécurité »), l'enseignant cherche, par la mise en commun des connaissances langagières et culturelles entre les apprenants et lui-même, à établir un contenu « pour » l'apprentissage.⁵ On assiste alors à une inversion du traditionnel schéma didactique où l'enseignant prédétermine l'ensemble du contenu à enseigner.⁶

Au fil de l'année universitaire, l'ensemble des travaux produits par les apprenants sera consigné par l'enseignant dans un classeur unique dont une copie leur sera distribuée en fin de semestre. Le contenu ainsi consigné constituera la base de l'évaluation semestrielle.

Sans doute serait-il prématuré de chercher à évaluer ce programme alors que la première promotion n'est pas encore partie en France. Toutefois, en attendant les premiers retours, nous prenons le pari qu'en nous situant dans une perspective de confiance l'apprenant pourra réaliser en fonction de ses propres ressources les tâches rencontrées. En encourageant l'apprenant à mettre en adéquation son ambition et ses moyens, nous espérons stimuler chez lui l'envie d'apprendre des autres, de l'enseignant et « de » lui-même.

Notes

¹ Elle collabore notamment avec l'Université de Paris I-Panthéon-Sorbonne (France), l'Université D'Evry Val D'Essonne (France), l'Université de la Méditerranée (Aix-Marseille II, France), l'Institut de Hautes Études en Administration Publique (Suisse). Des contacts en matière de SOCRATES/ERASMUS sont également établis avec l'Institut d'Études Politiques de Lyon, l'Université Nancy II, l'Université Paris X Nanterre, l'Université de Rouen, l'Université de Savoie, l'Université du Havre, l'École Supérieure de Commerce International et l'Institut d'études politiques d'Aix-en-Provence.

² <http://auberge.int.univ-lille3.fr>

³ Bouchard R., Parpette C., 2004.

⁴ Conseil de l'Europe, 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, p. 53.

⁵ Voir, sur cette question du contenu « pour » l'apprentissage, Lehmann D., 1993 :198.

⁶ Le traditionnel schéma didactique pourrait se résumer de la façon suivante :

1) présentation du point linguistique ;

2) systématisation (exercices structuraux : exercice à trous, moitié de phrase, etc.) ;

3) mise en situation (exercices libres : production écrite ou orale)

Bibliographie

Bouchard, R. et Parpette, C. 2004. « Initiation à une discipline universitaire, commentaire terminologique général et enseignement du vocabulaire spécialisé : Le cas des CM de Droit en Deug », dans Calaque E. et al., éd., *L'enseignement du lexique*, Ellug, Grenoble 3.

Conseil de l'Europe, 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.

Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*, Hachette, Paris.

Richerich, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris.