

Florence Mourlhon-Dallies
Université de la Sorbonne nouvelle - Paris 3, CLESTHIA CEDISCOR



Résumé : Dans un contexte de mondialisation propice aux mobilités en tous genres, le domaine des études supérieures ne fait pas exception. Comme le rappellent Mangiante et Parpette (2011, p.5), la part des étudiants étrangers en France représente aujourd’hui 15% des inscrits dans les universités, avec une nette accélération ces dernières années. Cette situation sans précédent ne manque pas d’interroger les recherches actuelles en didactique du français langue étrangère, ouvrant la réflexion à un nouveau sous domaine : le français sur objectifs universitaires, qui n’est pas d’ailleurs limité au contexte national dans la mesure où les cursus bilingues et les enseignements de niveau supérieur donnés en français à l’étranger sont également concernés. Si l’on perçoit bien les motivations institutionnelles qui contribuent à l’émergence du français sur objectifs universitaires, comme par exemple la crainte qu’une maîtrise insuffisante de la langue soit un facteur d’échec et donc d’engorgement de certaines filières, il n’en demeure pas moins que le champ de réflexion didactique ouvert par cette nouvelle donne est en voie de définition comme nous le montrerons dans cette contribution.

Mots-clés : Construction du domaine, genre académique, élaboration de programme, approche pluridimensionnelle

I. Essai de définition

Le FOU est une appellation calquée sur le FOS : on peut de prime abord l’assimiler à du français sur objectifs spécifiques destiné à des publics d’étudiants devant suivre leurs études dans un système universitaire français (ou francophone).

I.1. Singulier ou pluriel ?

En général, le FOU s’entend au singulier (Français sur Objectif Universitaire) comme le proposent Mangiante et Parpette dans le titre de leur ouvrage de référence paru en 2011. Ce singulier renvoie à la typicité d’un public et d’un projet. Il fait également écho à cette méthodologie de construction de programmes destinée à répondre à des besoins précis eu égard à un usage utilitaire de la langue qu’est le Français sur Objectif Spécifique (écrit également au singulier).

Cet usage du singulier ne va pas toutefois de soi. Le FOS est en effet une méthodologie centrée sur l'identification de besoins bien précis, que l'on établit de manière fiable pour des publics professionnels dont on cerne les métiers et les situations de travail. Or le FOU s'adresse par définition à un public étudiant dont le projet d'avenir est souvent sujet à variation, à l'image de certains étudiants chinois inscrits en 2005 à Paris V en médecine mais qui ont obliqué vers la gestion au bout d'un an. De fait, le projet des étudiants en début de cursus n'est pas toujours stabilisé, ce qui a pu faire dire par le passé à certains¹ que le public étudiant (pour l'*Academic English* notamment) était un public « sans but », par opposition au public de professionnels visé habituellement par le FOS (ou l'*English for Specific Purposes*). Construire un programme sur mesure arrimé à des objectifs pointus n'est donc pas une promenade de santé dans ces conditions. Le didacticien doit s'attacher avant tout à dégager le fond commun de situations et de compétences à maîtriser pour suivre un quelconque cursus universitaire en français. C'est dire qu'il vise un haut niveau de généralité alors même que la philosophie du FOS est le sur-mesure.

Dans le même ordre d'idées, on peut se demander si la diversité des publics visés par le FOU est réellement compatible avec une méthodologie d'enseignement du français parfaitement unifiée. Le projet du champ disciplinaire nouvellement ouvert est en effet de prendre en compte : des publics d'étrangers déjà en pays francophone en train de suivre des cours non spécifiquement destinés à eux ; des publics d'étrangers se préparant à suivre des études en pays francophone (depuis leur pays ou en amont des cours, s'ils sont déjà arrivés en territoire francophone) ; des publics d'étrangers à l'étranger, mais dont les études se passent en français (comme dans les pays de français langue seconde, dans les filières francophones et enfin dans des cursus intégrant la venue ponctuelle de professeurs parlant le français. Ces trois cas renvoient à des situations bien différentes en termes de niveau à atteindre, de durée, d'imprégnation de la langue, de conditions de cours. Ainsi, le FOU concerne indifféremment :

- une trentaine d'étudiants chinois suivant un cursus de préparation aux études universitaires en France, à Paris, sur une année, de 300 à 500 heures ;
- une douzaine d'étudiants se préparant depuis leur université allemande (durant un semestre à raison de 30 heures de cours environ) à partir en stage dans des hôpitaux français ;
- un demi-amphithéâtre d'étudiants marocains en études océanographiques (70 personnes dans un hémicycle, pour une trentaine d'heures en un semestre).

Le champ ouvert amène dans les faits à traiter de publics soit en immersion (milieu homoglotte), soit en préparation intensive à l'étranger, soit dans des situations de plurilinguisme en milieu hétéroglotte. Or le FOS, désigné comme inspirateur principal de la démarche du FOU, n'est pas une méthodologie spécialement adaptée à l'apprentissage en immersion (car le FOS servait à l'origine à la construction de programmes intensifs pour des professionnels étrangers hors de France) ; de même, le FOS ne prend pas davantage en considération le multilinguisme et n'a que peu de connexions avec les méthodologies d'intercompréhension des langues et les différents courants acquisitionnistes.

Afin d'insister sur la variété des situations d'enseignement/apprentissage à prendre en compte et de ne pas limiter les programmes de français sur objectifs universitaires à la seule méthodologie du Français sur Objectif Spécifique, nous utiliserons donc l'appellation de FOU au pluriel. On parlera par conséquent de Français sur Objectifs Universitaires pour désigner le champ de préoccupations consistant à préparer au plan langagier des publics à suivre des études universitaires en français, cette préparation pouvant être inspirée par des méthodologies didactiques variées.

1.2. Une équation problématique ?

Comme il vient d'être dit, le FOU met au premier plan la question de la maîtrise de la langue pour le suivi des études universitaires. Aussi peut-on se demander pourquoi il est besoin de créer une nouvelle étiquette alors qu'il existait déjà celle de français académique.

A bien y regarder, il apparaît que les deux expressions ne se recoupent pas entièrement, le FOU englobant et débordant le français académique. Par français académique, on entend généralement cette part de la langue à maîtriser pour réaliser l'ensemble des tâches scolaires et des devoirs à restituer, indépendamment des spécialités et des disciplines ; en revanche le FOU a une acception plus large, étant un enseignement de français avec pour objectif la réussite d'un cursus universitaire. En ce sens, le FOU vaut aussi pour les natifs, dans le cadre d'une université « de masse », mais cela excède notre propos.

Si l'on approfondit ce que le FOU recouvre, il semble donc qu'il inclut du français académique ou FA, pensé comme un ensemble de techniques à acquérir (ou déjà acquises en LM) telles la prise de note, la rédaction de dissertations, de commentaires composés, le résumé d'article scientifique. Il rencontre également les préoccupations du français langue seconde ou FLS, renvoyant aux formalités administratives, aux inscriptions, à la recherche d'un logement. A cela se rajoute du français de la culture universitaire touchant aux relations avec les enseignants et aux relations entre étudiants (notamment pour la réalisation de dossiers de groupe) qui peut être baptisé FIU (Français pour l'Intégration Universitaire). Enfin, il reste à déterminer quelle part de français de spécialité (FS) faire intervenir, ce qui ne manque pas d'être problématique. En effet, si les enseignements de FOU sont plutôt tournés vers le transversal, on ne peut exclure du FOU que ses enseignements prennent également en compte les domaines et les logiques d'appréhension et d'organisation de la pensée au cœur de chaque champ de connaissances.

Ainsi positionné, le FOU se ramènerait à l'équation suivante :

$$\text{FOU} = \text{FA} + \text{FLS} + \text{FIU} + x\% \text{ de FS} \text{ [dérivé de FOS]}$$

Cette équation pourrait encore englober d'autres éléments en lien avec la préparation aux stages intégrés à certains cursus, qui ressortiraient du français de la communication professionnelle (dit aussi français professionnel transversal). Le tout devant être mis en oeuvre idéalement en une petite centaine d'heures...

Comme le laisse entendre l'addition d'éléments précédente, le FOU est donc un champ problématique du fait de sa fragmentation : il paraît se caractériser par la juxtaposition des préoccupations qui l'animent. Devant une telle complexité, on peut se demander comment nos voisins anglophones ont surmonté cette difficulté, eux qui ont depuis plus longtemps que nous massivement intégré des étudiants étrangers dans leurs universités.

On peut observer que du côté de l'anglophone, une complexification du traditionnel anglais académique a également eu lieu. Plus ancienne que chez nous, elle a même une traduction éditoriale, avec un marché extrêmement segmenté qui distingue entre :

- l'anglais professionnel (centré sur l'exercice des métiers avec une nuance entre le *professional* (médecine, droit) et le *vocational* (plus technique) ;
- l'anglais de spécialité (avec une focalisation sur les champs disciplinaires et le lexique spécialisé) ;
- l'anglais académique (renvoyant à la lecture et à la maîtrise de genres discursifs transversaux comme l'article de recherche, l'exposé scientifique) ;
- et tout récemment, l'*English for Specific Academic Purposes (ESAP)* qui est la déclinaison des compétences académiques dans un champ disciplinaire donné, pour le supérieur hors préoccupations d'intégration au système universitaire et peu orienté vers l'interculturalité.

On peut donner comme exemples de cette diversité les titres suivants : *English for Medicine in Higher Education Studies*, en 2010 chez Garnet (ESAP) ; *English for Cabin crew*, en 2010, chez Elt heinle (*vocational english*) ; *Gateway to Science, beginner*, 2009, Elt.heinle (anglais de spécialité). Pour l'anglais, on a donc affaire à un champ (l'*ESP*) qui se fragmente progressivement en segments sans combinaison des différents courants en un seul matériel. Or le FOU, pour sa part, tente d'harmoniser ces différents plans.

II. Essai de compréhension

La complexité à cerner ce qu'est le Français sur Objectifs Universitaires tient au fait que le FOU constitue un « moment historique » pour le FLE, dont il souligne un tournant épistémologique. Il semble en effet qu'avec le FOU la didactique du français langue étrangère change de point de focalisation de manière tout à fait officielle : il ne s'agit plus de concevoir un programme centré sur l'apprenant mais sur une situation, à savoir celle d'« être étudiant dans un système universitaire en français » ; et de notre point de vue, ce déplacement est au moins aussi important que celui qui a fait passer dans les années 1980 d'une centration sur la connaissance de la langue à une centration sur les besoins de l'apprenant, avec la montée en puissance de l'approche communicative.

II.1. Vers une vision pluridimensionnelle de la réalité

Le FOU, comme d'ailleurs le FLP que nous avons présenté pour les publics professionnels dans notre ouvrage de 2008, repose sur une vision complexifiée

de la notion de situation, dépassée au profit d'une reconstruction du contexte d'évolution de l'apprenant, au sens le plus large. On est très loin des situations cibles stéréotypées de l'approche communicative (comme les salutations, la commande au restaurant, la réclamation). Il s'agit en fait de construire le programme d'enseignement en prenant en compte tout ce que la situation visée active, dans la mesure où on en perçoit la richesse. Ainsi, il n'y a pas de lecture « à plat » des activités qui seront celles des apprenants.

Conscient de cette complexité, Mangiante et Parpette (2011, p. 58) parlent de « contextes emboîtés » : à ce titre, le cours magistral entre dans l'organisation de la discipline qui s'insère dans l'organisation de l'université elle-même, laquelle est partie prenante de la culture nationale du pays d'étude. Ces contextes renvoyant à des plans de réalités différents sont généralement représentés par des cercles concentriques qui en montrent la co-présence, selon le modèle que nous avons initialement mis en avant pour le Français Langue Professionnelle²... Cet emboîtement est également mis en lumière dans le monde anglophone par les chercheurs se réclamant de l'analyse des discours professionnels, à l'image de Gunnarson (2009) qui montre comment une situation de consultation médicale met en jeu plusieurs sphères, côté médecin. Sont ainsi imbriqués le monde de la recherche, le monde des études et de la formation reçue, le monde du travail que l'on accomplit, la situation ressentie dans l'expérience (l'affect), l'enregistrement et le commentaire de cette situation dans la société (par les médias, les statistiques). Si l'on applique cette modélisation du contexte au cas d'un étudiant, on peut estimer que quand ce dernier suit un cours, il est en prise avec :

- le monde des savoirs disciplinaires en voie de constitution (si l'enseignant fait part de ses recherches et participe à l'élaboration de connaissances dans le champ disciplinaire concerné) ;
- l'univers didactique (présent dans le format de tout cours sous la forme de consignes, d'explications, de définitions) ;
- le système universitaire tel qu'il est organisé socialement (sélectivité, structuration dans le temps) ;
- son propre vécu (monde expérientiel, affects) ;
- des tâches qu'il doit exécuter, c'est-à-dire son travail d'étudiant (prendre des notes, lire des textes spécialisés) ;
- le bilan que tirent les politiques en matière d'éducation (système performant, décrié, etc.).

Ces plans (que l'analyse sépare) forment en réalité des strates présentes conjointement à chaque moment. Ainsi en est-il par exemple lors de la réception d'un cours magistral, comme a pu le montrer Parpette dans ce colloque. Une analyse de discours attentive permet en effet de débusquer l'hétérogénéité des séquences discursives composant un cours magistral oral, en segmentant des portions d'énoncés selon les différents pans de réalités activés. On peut déduire de cette hétérogénéité qu'une approche traditionnelle par genres discursifs ne suffit pas quand on veut préparer les étudiants à suivre des cours en français dans la mesure où plusieurs genres sont mixés dans un même flot de parole.

De même, si l'on veut bien accorder une égale importance à chacun des plans contextuels répertoriés, on ne saurait uniquement privilégier le volet académique qui implique une forte technicité langagière. En effet, il arrive qu'un étudiant connaisse parfaitement les normes rédactionnelles d'une dissertation mais bâcle son travail parce que culturellement, il pense avoir une deuxième chance et s'imagine pouvoir le refaire pour la semaine suivante. Cela a été rapporté plusieurs fois à Paris 3 dans notre département de FLE où des étudiants suédois se référaient au fonctionnement institutionnel de leur pays d'origine sans se situer dans le cadre universitaire français. Il est donc particulièrement important de montrer que chacun des plans contextuels évoqués pèse sur l'étude universitaire à sa façon. Si l'on veut modéliser le FOU, on a au final affaire à plusieurs plans de réalité qui entrent en ligne de compte quasi-simultanément.

En informatique, une modélisation du travail de conscientisation que l'étudiant doit opérer pour entrer dans cette complexité serait celle propre au calcul parallèle, pour lequel plusieurs tâches sont gérées en même temps sur plusieurs plans à des vitesses différentes. Ces tâches s'achèvent avec des délais différents, fournissant des résultats intermédiaires pouvant jouer sur le résultat final. En informatique, il existe des algorithmes pour calculer les résultats intermédiaires et formaliser cette cascade de micro-tâches jusqu'au résultat final. Dans notre discipline, il faudrait générer une sorte de prise de conscience de la complexité, qui serait formalisée par une ingénierie pédagogique à inventer.

II. 2. Parvenir à structurer un programme

Au vu de la complexité précédemment évoquée, on peut penser qu'une étape cruciale de la mise en œuvre du FOU est d'amener, en peu de temps, un étudiant étranger à percevoir les différentes strates activées par le fait de « suivre des études en français ». Cela implique certains choix au niveau de la progression d'enseignement dans un module de FOU.

A l'heure actuelle, alors que le FOU est encore en voie d'expérimentation, on peut estimer qu'il existe trois options en la matière. La première est l'option analytique, qui consiste à décortiquer des discours authentiques pour montrer l'imbrication des différents plans de référence et à les retraiter un à un, séparément, ce qui conduit l'étudiant à les identifier et à les maîtriser. Cette voie est notamment suivie par Mangiante et Parpette dans les séquences du CDROM qui accompagnent leur ouvrage de 2011.

Une deuxième voie peut être qualifiée de progression par priorisation : elle consiste à prendre en compte le niveau d'étude des étudiants et à les amener à penser leur activité en fonction du degré de complexité cognitive. Ici même à Perpignan, Mangiante a signalé le parcours intellectuel opéré par tout étudiant placé dans un cursus de type Licence Master Doctorat, en distinguant les étapes clés : Re-produire, Re-formuler, Re-lie. Il devient possible à partir de là de travailler en profondeur la question des genres académiques. Enfin, on peut penser que l'option « actionnelle », qui est celle du « faire faire », fonctionne comme un révélateur des plans de réalité en jeu. Il arrive qu'on amène des

étudiants de toutes nationalités à simuler un colloque dans un domaine pointu, ce qui les oblige dans le feu de l'action à retrouver toutes les étapes en amont (lecture d'articles de recherche, consignes de rédaction des actes, etc.).

On pourrait même aller plus loin et imaginer une option de « reconstruction de la complexité » : on partirait alors du positionnement de l'étudiant, de ce que c'est qu'étudier. Cela amènerait une discussion à bâtons rompus, des échanges d'expérience, des analyses d'incidents critiques vécus à l'université en France et à l'étranger, ainsi que l'explicitation d'un horizon d'attente par rapport au déroulement des études. Peu à peu la complexité se co-construirait en évoquant aussi bien les attendus que les compétences nécessaires à la réussite comme étudiant. Dans ce dernier cas, on exploiterait les résultats d'une analyse fouillée des discours universitaires et des discours sur l'université mais sans proposer aux étudiants de suivre le même itinéraire de décorticage des discours. On opèrerait en somme une reconstruction par une autre voie de ce que l'analyse avait démonté et rendu visible en amont. Le bilan de ce remue ménages général et des entretiens de retraitement de suivi de cours serait alors consigné dans un schéma grand format affiché au tableau, reproduisant en cercles concentriques les contextes emboîtés de la situation d'étude.

A partir de ce schéma, on pourrait alors pratiquer des exercices de variations paramétriques. Ainsi, en partant d'une définition disciplinaire, on demanderait à un groupe d'étudiants d'ajouter à celle-ci une strate d'un autre ordre (comme le fait d'en signaler l'importance pour le cours, les travaux, le futur dossier à rendre, ce qui ferait apparaître le plan institutionnel sociétal de la structuration des études) ; puis on pourrait supprimer ce plan institutionnel et demander d'en faire apparaître un autre (par exemple, un commentaire de l'enseignant qui comme chercheur marque les limites de cette définition, en incidente). Enfin, un dernier groupe d'étudiants serait appelé à faire apparaître conjointement trois univers de référence (le plan de la recherche, celui du système universitaire, la définition scolaire) en simulant le discours de l'enseignant en cours. C'est seulement à ce moment là que les extraits authentiques de cours magistraux seraient livrés aux étudiants.

On voit bien par la place accordée aux entretiens d'explicitation et à la simulation que cette approche n'est pas celle du FOS, car si les étapes en amont sont bien l'analyse des besoins et l'analyse des documents et des discours effectifs, la mise en oeuvre didactique du module procède d'un autre mouvement, plus synthétique.

Cette manière de procéder, centrée sur la compréhension de la position d'étudiant, rejoint le FLP qui met en avant la notion de logique d'activité et de logiques domaniales.

Se pose alors un problème de fond, qui tient à la tension entre transversalité et spécialité. Il est à noter que le fort enjeu politique que constitue la gestion des flux d'étudiants étrangers amène les institutions à privilégier les approches transversales qui permettent de rassembler dans un même groupe des étudiants de spécialités diverses et souvent même de niveau d'études différents. Sont,

sous cette pression, évacuées des questions que la didactique des langues ne peut cependant pas considérer comme réglées. Prenons pour exemple la lecture d'article de revue scientifique en informatique, avec un objectif de fiche de lecture ou d'exposé oral. Le plus important, pour amener les étudiants étrangers à atteindre cet objectif, est-il la maîtrise du genre « fiche de lecture » ou « exposé oral » ou « article scientifique » ou bien la compréhension de la logique de la spécialité informatique : le discours du cas de figure³.

Autrement dit, peut-on réellement résumer l'article ou le présenter, si on n'a pas compris l'ancrage conceptuel profond propre au domaine ? Autrement formulé, est-il vraiment possible de produire des matrices rédactionnelles entièrement décrochées des domaines ? La question reste épineuse si l'on se fie à un article de Heurley (2001) qui montre la variabilité de la notion de clarté rédactionnelle selon les degrés de spécialisation et les métiers. Cet article explique en particulier que la rédaction d'une procédure technique ne suit pas le même ordre ni les mêmes logiques selon qu'on s'adresse à un spécialiste devant effectuer une manipulation ou à un novice. La clarté objective d'un document est une chose différente de son efficacité pour un lecteur averti, ce qui relativise la possibilité de former à haut niveau dans un même groupe des étudiants de spécialisations non identiques.

Roses ou orties ?

Le FOU, on l'aura compris, n'échappe pas aux difficultés de définition et de mise en oeuvre inévitables quand émerge un nouveau champ d'intervention didactique. A ces écueils classiques s'ajoute une certaine pression : le nombre d'étudiants concernés ne cesse d'augmenter, créant comme une tension entre politique linguistique et faisabilité didactique. Il faut donc souhaiter que l'injonction à mettre en place des programmes de FOU aille de pair avec un enrichissement du répertoire didactique des enseignants, ce qui est d'autant plus nécessaire que le FOU propose une vision complexe de la position d'étudiant, placé au carrefour de réalités multiples. On mesure ici la responsabilité qui pèse sur la communauté des didacticiens du FLE, appelés à faire de ce champ épineux qu'est le FOU un massif de roses plutôt qu'une touffe d'orties.

Éléments bibliographiques

HEURLEY, L. (2001), « Compréhension et utilisation de textes procéduraux : l'effet de l'ordre de mention des informations », *Revue française de linguistique appliquée*, VI-6.

MANGIANTE, J.-M et PARPETTE, C. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Presses Universitaires de Grenoble.

MANGIANTE, J.-M et PARPETTE, C. dir. (2010), *Le français dans le monde. Recherches et applications* 47 : Faire des études supérieures en langue française, Paris, CLE International et FIPF.

MANGIANTE, J.-M et PARPETTE, C. (2004), *Le français sur objectif spécifique*, Paris, Hachette.

MOURLHON-DALLIES, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier.

MOURLHON-DALLIES, F. (2008), « Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant » dans *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.), Presses de l'école Polytechnique.

MOURLHON-DALLIES, F. (2006), « Penser le français langue professionnelle », *Le français dans le monde*, n° 346 de juillet. FIPF et CLE International, pp. 25-28. <http://www.fdlm.org/fle/article/346/mourlhon.php>

ROBINSON, P. C., (1989), "An overview of English for specific purposes", In H. Coleman (Ed.) *Working with Language: a Multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts* (pp. 395-427), Berlin, Mouton de Gruyter.

Notes

¹ Nous citons ici Robinson (1989).

² à savoir, tout poste de travail est occupé par une personne, elle-même prise dans l'activité collaborative d'une équipe, dans une entreprise donnée, d'un domaine particulier, lui-même situé dans un contexte économique précis.

³ Nous présentons cette logique dans notre ouvrage de 2008.