

L'appropriation du français universitaire à travers un projet : le colloque Claudel Chantal, Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis (Syled-Cediscol – Paris 3)

Veniard Marie
Université Paris Descartes (EDA)



Résumé : La formation aux genres académiques n'est pas spécifique d'une formation en français langue étrangère. Depuis quelques années, en effet, les cursus universitaires comportent des enseignements méthodologiques de lecture-écriture dans le supérieur, nécessaires à la réussite de nouveaux publics d'étudiants (Romainville 2001). Cependant, à la différence d'une approche de type français langue maternelle, centrée sur des savoir-faire pragmatiques (cf. Rinck 2004), une approche FLE vise non seulement l'acquisition de ces mêmes savoir-faire, mais également l'acquisition des formes linguistiques associées à ces objectifs pragmatiques. Les travaux en Français sur Objectifs Universitaires ne se limitent pas à l'acquisition d'un français de spécialité, mais portent sur les différentes situations langagières que rencontreront les étudiants, telles que le cours magistral (Parpette 2007) ou la prise de note (Doggen 2008). En ce sens, une formation au FOU doit prendre en compte la maîtrise de genres variés, écrits et oraux, ce qu'un projet comme l'organisation et la participation à un colloque permet de réaliser. C'est une expérimentation de ce type que cette communication se propose d'illustrer, expérimentation menée dans le cadre d'un cours de méthodologie de la recherche de niveau M2, dont les résultats pourraient être réinvestis en FOU. Les objectifs de la recherche sont de contribuer à l'élaboration d'un programme de français sur objectifs universitaires en soulignant les ressources langagières nécessaires ainsi que les projets ou tâches possibles dans le cadre d'une telle formation. Après avoir exposé la distinction entre tâche et projet, on présentera le dispositif d'expérimentation, puis on développera certaines caractéristiques propres au genre « communication orale scientifique », devant lesquelles les apprentis-chercheurs semblent rencontrer des problèmes.

Mots clés : tâche, projet, méthodologie de la recherche, français sur objectifs universitaires, colloque, français scientifique.

1. Distinction entre tâche/projet

Notre interrogation sur la distinction entre tâche et projet vient du titre que nous avons donné à notre proposition de communication, qui comportait « tâche ». Il nous a semblé plus approprié, par la suite, de considérer le colloque comme un projet. Ces deux notions, circulant dans de nombreux écrits récents de didactique, ne sont pas toujours clairement définies.

La notion de tâche implique, aux côtés des activités langagières, la prise en compte, notamment, d'actions en lien avec l'environnement immédiat (cf. CECRL 2001 : 15). Ainsi :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but que l'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CECR 2001 : 16)

Si on la compare à l'exercice scolaire, cette définition manque de précision, mais lorsqu'elle est confrontée à celle de projet, elle est peut être trop large. Le tableau suivant résume les principaux points communs et les divergences entre la tâche et le projet.

Tâche	Projet
	<ul style="list-style-type: none"> - acquisition de savoirs, de savoir-être, de savoir-faire, etc. - comportements verbaux et non verbaux - séquence "d'action-communication"
- séquence d'activités d'enseignement/ apprentissage orientée vers un objectif déterminé et contrôlée par l'enseignant (Richer 2009)	- autonomie et implication des apprenants - formateur recours ; rôle d'accompagnateur (Hubert 1999)
- séquence/s de cours	- processus d'apprentissage à long terme - « mode de finalisation de l'acte d'apprentissage » (Hubert 2005 : 18)
- communication quasi authentique	- utilité sociale réelle
- objectifs essentiellement linguistiques - focalisation essentiellement sur le sens (vs la forme)	- objectif global, centré sur l'objet

Citant Bygate *et al.* (2001), Richer souligne cette portée (trop ?) générale attribuée à la notion de tâche laquelle peut aller jusqu'à se confondre avec celle de projet (2009 : 38-39). Il est vrai que tâche et projet partagent un certain nombre de postulats didactiques sur les démarches d'apprentissage, notamment leur dimension actionnelle qui suppose l'acquisition de savoirs, de savoir-être, de savoir-faire, etc. Aussi, ce qui est au cœur de la démarche, c'est la maîtrise d'habiletés sémiotiquement hétérogènes (cf. Filliettaz 2002 : 13), c'est-à-dire, constituées de comportements verbaux et non verbaux compris comme « deux ordres de faits [qui] s'interpénètrent dans le cadre de ce que Lacoste (1995 : 461) appelle une séquence "d'action-communication" » (Filliettaz *ibid.*).

Pour autant, la distinction est nette, dès lors que la tâche renvoie « à toute séquence d'activités d'enseignement/apprentissage orientée vers un objectif déterminé et contrôlée par l'enseignant » (Richer *op. cit.*). Cette dernière

dimension est particulièrement présente dans le courant anglo-saxon du *Task-Based Learning* (Ellis 2003), pour lequel une tâche doit, parmi d'autres critères, impliquer une focalisation essentiellement sur le sens vs la forme, ce qui semble passer préférentiellement par des activités basées sur un déséquilibre informationnel (« *information gap* ») entre deux étudiants en binôme. Ce déséquilibre constitue un problème qui doit être résolu pour que la tâche soit réussie, ce que l'enseignant peut facilement vérifier. Dans le cadre du projet, ce dernier tiendra plutôt le rôle d'accompagnateur (cf. Hubert 1999), les apprenants travaillant en autonomie et étant pleinement impliqués dans l'action.

Compte tenu de l'activité sociale que constitue le colloque, il apparaît évident que l'enseignant ne peut pas en prévoir une issue autre que très globale : un programme avec des communications et des questions. Par conséquent, le colloque se rapproche du projet. Par ailleurs, ce qui distingue la tâche du projet est la place qu'ils occupent dans le processus d'apprentissage et la nature de leur objectif. Alors que la tâche peut être réalisée dans les limites d'une séquence de cours, le projet s'inscrit dans un processus d'apprentissage à long terme et renvoie à « un **mode de finalisation de l'acte d'apprentissage** » (Hubert 2005 : 18) dont l'utilité sociale doit être réelle (*ibid.* 19). Quant à l'objectif poursuivi, il est de nature globale et centré sur l'objet, alors que la tâche vise des objectifs essentiellement linguistiques à travers des réalisations qui ne le sont pas nécessairement (choisir un voyage).

2. Le projet « colloque »

Dans le cadre du cours de méthodologie de la recherche du Master 2 de Didactique des Langues et des Cultures de l'université Paris 8, cela fait trois ans que l'on associe les étudiants à un projet consistant à organiser et à participer à un colloque. Les objectifs s'articulent autour de différentes tâches comprenant la rédaction de l'appel à communication ; la mise en place d'un comité d'organisation ; la rédaction d'une proposition de communication ; la création d'un programme, d'une affiche, d'un lien internet ; l'organisation des pauses café ; et le jour du colloque : la présentation orale et *power point* et les interactions orales (réponse aux questions). C'est à cette étape que se joue « l'utilité sociale » du projet puisque des étudiants luxembourgeois venus pour échanger assistent aux journées, assumant la position d'auditeurs du colloque.

Le colloque, bien que ne correspondant pas exactement à un besoin effectif en master, est une manifestation intéressante en ce sens qu'elle nécessite la mobilisation de différentes compétences essentielles au cheminement académique d'un étudiant de ce niveau. En tant que projet, un colloque sollicite des compétences de compréhension et de production écrites (rédiger un appel à communication et une proposition de communication) ; des compétences interactionnelles (pour la préparation et l'organisation de la manifestation) ; et, aussi, des compétences de production orale - en continu - (exposé scientifique) et des compétences de compréhension et de production orales - en interaction - (séance de questions). Transposé dans le cadre d'une formation au FOU, le projet de colloque permettrait donc de solliciter l'ensemble des compétences langagières.

Suite à des travaux préliminaires sur la production écrite (Vlad, Claudel *et al.* 2010), on va se concentrer ici sur la communication orale à partir d'un corpus de vidéos enregistrées lors de trois colloques qui, comme on l'a évoqué, ont impliqué les étudiants du master de didactique de l'université Paris 8 de 2008, 2009 et 2010. Le corpus est constitué sur une base contrastive : interventions orales d'étudiants de français langue maternelle et d'étudiants ayant le français comme langue étrangère.

3. Analyses

L'analyse sera centrée sur différentes entrées de type pragmatique et linguistique. Le volet pragmatique comprend les rituels de salutation, la justification du sujet et l'introduction des auteurs, tandis que le volet linguistique est centré sur la problématique et les marques énonciatives. On cherchera, d'une part, à évaluer la réalisation de ces composantes et, d'autre part, à mettre en évidence l'existence d'un fonds commun de pratiques propres à la communauté scientifique, dont la maîtrise est indispensable pour les nouveaux entrants.

3.1. La composante pragmatique

3.1.1. L'acte rituel d'ouverture

Parmi les modes d'intervention spécifiques des étudiants ayant le français comme langue seconde ou étrangère, l'un des phénomènes les plus marquants est le recours, dans la séquence d'ouverture, à un acte rituel de salutation :

(1) donc euh bonjour à toutes et à tous euh \ aujourd'hui j'veais vous parler euh de la possibilité d'utiliser le CECRL \ au Maghreb \ euh dans le champ du FLS \ [2010 - Algérien]

Par référence à des pratiques répandues dans leur communauté culturelle ou encore en se rapportant à des genres oraux avec lesquels ils sont plus familiers (discours de bienvenue), certains communicants peuvent user de formules votives pour ouvrir leur intervention. Il en est ainsi dans l'exemple suivant où le tout premier intervenant du colloque se pose en porte parole de la communauté des étudiants et effectue une action redondante par rapport au discours de bienvenue prononcé par l'enseignant-moderateur.

(2) Bien \ au nom de: je me permets de vous souhaiter la bienvenue au nom des étudiants de Paris huit et au nom de mes collègues euh bien donc j'ai le plaisir de vous parler d'un: sujet un peu particulier euh c'est euh l'enseignement de l'anglais en Tunisie [2009 - Tunisien]

On peut signaler également un autre écart à la norme : l'axiologisation (*le plaisir*) de la formule méta discursive *je vais vous parler*.

Faisant abstraction de l'existence d'un programme dans lequel le nom des intervenants est reporté, certains communicants d'origine étrangère se présentent conformément aux modèles proposés en français général :

(3) bonjour je m'appelle Agnieszka Wiencek \ je voudrais vous parler aujourd'hui de la place de la maternelle des apprenants dans l'enseignement des Langues Etrangères\ [2010 - Polonaise]

(4) euh d'abord je me présente euh \ je m'appelle Xu Xiaojia \ la prononciation est un peu difficile \ parce que je suis d'origine chinoise \ euh \ [2010 - Chinoise]

Si la démarche peut paraître incongrue et marque une méconnaissance des normes en vigueur dans le milieu scientifique, elle peut permettre au locuteur de préserver sa face (sur le plan de la prononciation en (4)) et obéit à une certaine cohérence dès lors qu'il s'agit de l'articuler à sa thématique de recherche.

3.1.2. Justification de son sujet

En effet, dans les exemples qui suivent, le profil identitaire de l'intervenant constitue un élément d'explication du terrain de la recherche. L'auto-présentation pour un étranger est marquée linguistiquement dans des éléments de causalité et justifie le choix d'un sujet en rapport avec le pays dont il est issu :

(5) alors \ à cause de ma biographie \ je suis argentine \ et:: donc latino-américain \ et professeur d'espagnol \ en France \ je commence à réfléchir au cas particulier du rôle de l'amérique latine dans l'enseignement de l'espagnol en France\ [2010 - Argentine]

(6) donc euh \ justement \ la justification du sujet \ ce sujet me tient beaucoup à cœur comme vous avez déjà entendu mon nom et mon prénom \ je suis pas française \ je suis polonaise \ je suis venue ici en France il y a des années et j'apprenais \ j'ai appris le français ici sur place \ [2010 - Polonaise]

(7) je \ en fait \ le titre de mon intervention est l'influence de la culture française à celle azerbaïdjanaise et l'état actuel du français en Azerbaïdjan \ fin dans mon pays d'origine \ [2009 - Azerbaïdjanaise]

Lorsque la démarche est réalisée par un francophone, elle se réalise à partir d'un ancrage professionnel :

(8) euh: j'veais vous présenter euh: la démarche \ ASL \ et euh:: \ en quoi on peut euh \ l'intégrer aux objectifs du CECRL (1") \ euh:: j'ai fait ce choix euh \ parce que j'travailles dans une association où je mets en pratique cette démarche \ [2010 - F]

(9) alors nous avons participé à l'élaboration du livret [pour la Mairie de Paris] en tant que stagiaire de Paris 8 \ [2009 - F]

3.1.3. Citer les auteurs de référence

L'affiliation à la communauté universitaire passe par la maîtrise de procédures considérées comme des "allant-de-soi" qui, de ce fait, ne sont pas nécessairement enseignées. Il en est ainsi du mode d'introduction des auteurs de référence, une procédure répandue en contexte académique dès lors qu'elle vise à légitimer les propos tenus (cf. Claudel 2010). Néanmoins, comment les nouveaux entrants dans la communauté scientifique mettent-ils en œuvre la démarche ? C'est ce que l'on va examiner maintenant.

Citer peut entraîner des ratés chez les apprentis chercheurs - qu'ils soient ou non francophones -, ce qui signale leur manque de familiarité avec les auteurs convoqués :

(10) Euhee Jean-loui Louis-Jean Calvet euh considère que [2009 - Tunisien]
Le point de vue de Charles de Claude Hagège \ pardon \ [2009 - Tunisien]
euh 'Zaram' et Byram parlent de savoir\ euh savoir être savoir apprendre savoir faire\ [2008 - F]

Par ailleurs, employer un appellatif du type *madame* ou *monsieur* suivi du patronyme témoigne d'une méconnaissance des pratiques à l'œuvre dans le milieu scientifique, cette forme de courtoisie étant inopportune :

(11) [...] monsieur maingueneau dans sa pragmatique du discours littéraire [2009 - F]
[...] euh ce c'est le schéma [skema] que j'ai repris de Monsieur Lebrun [2009 - NF]
[...] ainsi que les travaux de Madame Lopez sur l'apprentissage de la langue maternelle par le conte et Madame Trocmé-Fabre sur la logique d'apprentissage chez l'enfant [2009 - F]

L'ajout de tels syntagmes est sans doute à mettre en relation avec les représentations que se font les intervenants des normes de politesse à respecter en situation d'oral. Mais le procédé est absent de leurs écrits. Pour l'oral, il semblerait qu'en l'absence de modèles, c'est par référence à leurs pratiques interactionnelles ordinaires que les intervenants agissent se conformant à la règle implicite selon laquelle, évoquer un tiers absent en situation formelle suppose le recours à un appellatif.

Un autre phénomène consiste à user de l'argument d'autorité lequel se réalise dans l'expression de données statutaires, comme pour mieux signifier le degré de compétence de l'auteur cité. Livrées dans des relatives explicatives ou en apposition, ces précisions identitaires trahissent non seulement un défaut de maîtrise des savoirs, légitime de la part des apprentis chercheurs (le degré de réputation des auteurs dans le champ est méconnu) et de savoir faire (non prise en compte des connaissances détenues par l'audience), mais elles semblent marquer également le besoin du nouvel entrant, d'afficher - pour se rassurer ? - la pertinence de son choix :

(12) Les années 70-71 ont connu, selon Gilbert Grandguillaume-e euh qui a consacré beaucoup de travaux sur euh les langues dans les pays du Magreb \ [2009 - Tunisien]

(13) comme le souligne Christine Tagliante euh [2"] experte en en évaluation \ qui fait partie du Centre internationale d'études pédagogiques \
[...] je cite également Tagliante aussi qui est experte en évaluation et en certification\ [2009 - Colombien]

(14) je cite le le point de vue d'un inspecteur de l'éducation qui a travaillé euh plusieurs années dans en tant que professeur et en tant qu'inspecteur aussi \ et qui travaille pour l'Unesco également \ [2009 - Colombien]

(15) qu'y'ont été écrites si euh vous connaissez pas par Marie-Louise Pariset qui euh a écrit beaucoup d'livres sur euh chaque niveau avec des activités qui sont possibles pour la classe \ [2010 - F]

(16) et surtout à l'initiative donc de **Mariella de Ferrari** \ (1") euh qui est une didacticienne en fait \ qui est une professionnelle de la de la de la prof \ donc de la de la profession \ [2010 - F]

L'observation de ces aspects pragmatiques signale l'importance à accorder, lors de formations aux pratiques universitaires, à certaines formes de l'exposé oral ainsi qu'on vient de le voir.

3.2. La composante linguistique

3.2.1. L'introduction de la problématique

L'introduction de la problématique, phase qui suit sa difficile élaboration (que les étudiants soient francophones ou non, Rinck 2004), illustre la nécessité d'articuler des savoirs pragmatiques à des savoirs linguistiques. Le format linguistique le plus représenté est le suivant : nom de catégorie + interrogative directe. Le nom de catégorie est « question » (ou « question de recherche »), ce qui traduit les consignes données lors du cours de méthodologie.

Le rapport entre les deux éléments est calqué sur l'écrit (le « deux points ouvrez les guillemets ») :

(17) donc le document authentique c'est quelque chose qu'on utilise beaucoup en classe de langues \ ou pas \ ça c'est c'qu'on va voir \ et la question c'est \ comment est-ce qu'on l'utilisait avant / comment est-ce qu'on l'utilise maintenant / est-ce qu'y a eu une évolution / [...] [2010 - F]

(18) La question qui s'est posée c'est \ la composante culturelle est-elle l'objet d'une évaluation / [2009 F]

(19) La question de recherche euh est la suivante: \ comment ne pas se sentir démuni en tant qu'enseignant face à l'erreur aux erreurs des apprenants [2009 F]

Ces extraits sont tous réalisés par des locuteurs francophones. Ils représentent une source de difficulté pour les étudiants non-francophones :

- au niveau de la cohérence textuelle : l'absence de catégorie entraîne une rupture d'enchaînement entre énoncé affirmatif et interrogatif :

(20) ces résultats sont sans doute liés aux médias aux aux à la présentation du monde extérieur en Chine et puis sont aussi liés aux manuels dans les manuels de Fle quels sont les aspects culturels euh de la France qu'on présente dans ces manuels [2009 - Chinoise]

- au niveau de la construction de l'interrogative. On a relevé des cas où deux interrogatives directes sont enchaînées (21) et d'autres dans lesquels une interrogative indirecte devient une interrogative directe (plus facile à former syntaxiquement) (22) :

(21) donc la question que je me pose est-ce que ces nouveaux dispositifs d'évaluation sont ils suffisants / pour atteindre les objectifs proposés par les nouvelles réformes [2009 - NF]

(22) J'ai choisi ici un regard plus théorique hum donc euh on va s'interroger comment les caractéristiques des outils multimédias influencent la construction des connaissances/chez les apprenants ensuite deuxième point / quelles sont les stratégies utilisées par l'apprenant dans l'apprentissage avec le multimédia euh le point numéro trois quels savoirs acquérir / avec le multimédia et quatre quatrième point quelle utilisation de multimédia dans [inaudible] [2009 - NF]

Il faut noter que cette dernière tournure, produite ici par un non-francophone, est assez fréquente chez les francophones. Malgré sa récurrence chez les francophones, elle est encore considérée comme fautive dans les normes actuelles (beaucoup plus par exemple que l'est la réalisation de « après que + subjonctif »). La situation d'oral universitaire est assez formelle pour que cela justifie l'insistance sur la maîtrise des deux formes d'interrogatives, directes et indirectes.

3.2.2. L'énonciation

Parmi les faits linguistiques recensés, l'énonciation occupe une bonne place, notamment à travers deux aspects : les temps et les pronoms personnels.

La difficulté dans la maîtrise des temps intervient prioritairement dans la gestion du temps de la recherche et du temps d'exposition, les deux pouvant être confondus, ce qui se traduit généralement par un temps présent en lieu et place d'un temps passé comme dans les exemples (23) et (24) :

(23) pour ça j'ai envie : de faire une comparaison euh des manuels de FLE en Chine [2009 - NF]

(24) Alors pourquoi je: choisie ce corpus [2009 - NF]

Dans l'exemple (24), on entend distinctement « je » et non « j'ai », ce qui exclut une erreur phonétique. On peut également trouver du futur (au lieu du passé) ou du conditionnel présent (au lieu d'un indicatif passé) :

(25) Notre étude va s'appuyer sur l'observation d'un cours de FLE [2009 - NF]

(26) je vais parler je vais parler aujourd'hui de la composante culturelle dans les manuels de FLE chinois plus précisément j'aimerais étudier l'image de France dans sa dimension culturelle dans les manuels de FLE chinois [2009 - NF]

Ces cas concernent exclusivement des non-francophones, généralement d'un niveau de langue inférieur à celui des autres étudiants. Cependant, rien ne permet de dire que des francophones nouveaux entrants dans la discipline seraient à l'abri de telles erreurs. C'est d'ailleurs des francophones qui commettent les erreurs suivantes, liées à l'introduction de citations.

(27) et donc euh \ pour l'interculturalité j'ai choisi de::: euh prendre la définition de Porcher qui déclarait qu'il s'agissait d'une perspective dynamique qui supposait un échange entre diverses cultures \ un enrichissement mutuel entre des entités culturelles\ au moins deux\ [2009 - F]

(28) selon Hymes Gumperz et leurs associés \ cités par de Salins \ une langue ne pouvait se réduire à son seul système linguistique \ elle obéissait [...] [2009 - F]

Dans ces exemples (27) et (28), le caractère passé de l'acte citant est privilégié au détriment de la valeur atemporelle (espère-t-on !) des énoncés scientifiques, ce qui se traduit par le recours à la concordance des temps attendue dans le cas de la citation d'un énoncé passé (verbe de la complétive à l'imparfait). Plutôt que des erreurs linguistiques, ces cas doivent être vus comme des productions de nouveaux entrants à perfectionner.

Cela est sans doute également le cas des irrégularités portant sur les pronoms personnels. La plupart des étudiants utilisent le « je », mais nous avons relevé, chez des locutrices francophones (âgées d'une cinquantaine d'années, ce qui peut expliquer cet excès de formalisme), l'utilisation du « nous » d'auteur :

(29) ce retour à l'interdisciplinarité **nous** a conforté dans l'idée de réaliser une méthode d'apprentissage du français langue étrangère basée sur un conte traditionnel connu comme le petit chaperon rouge [2009 - F]

ce qui **nous** intéresse dans ce récit c'est sa fonction poétique [2009 - F]

(30) je formule **nous** formulons l'hypothèse que le conte est un support idéal pour communiquer et produire des énoncés [2009 - F]

(31) alors **nous** avons participé à l'élaboration du livret en tant que stagiaire de Paris 8 [2009 - F]

Ces exemples d'hypercorrection soulignent l'important de distinguer les normes de l'écrit des normes de l'oral en français sur objectifs universitaires.

Conclusion

Cette expérimentation, qui ne visait pas directement des objectifs de FOU au départ, a permis de tirer deux types d'enseignements transposables au FOU : d'une part elle informe sur certains éléments qui relèvent d'un programme de français sur objectifs universitaires, en soulignant notamment des caractéristiques propres à l'oral universitaire (savoir-faire culturels, pragmatiques et linguistiques) ; d'autre part, en tant que projet, elle constitue une forme d'évaluation finale adaptée à des cursus de FOU. Un projet de ce type, qui implique une grande autonomie de la part des apprenants, peut aussi être séquencé et donner lieu à des tâches encadrées nécessitant plus d'anticipation de la part de l'enseignant.

Bibliographie

Claudel, Chantal (2010), « Pratiques citationnelles dans des cours magistraux à l'université », Actes du IV^{ème} colloque international Ci-Dit : *Discours rapporté, citation et pratiques sémiotiques*, Nice, 11-13 juin 2009, disponible en ligne : <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=423>

Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

Ellis, Rod (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Hubert, Michel (2005), *Apprendre en projets*, Lyon, Chronique sociale, 2^e édition revue et augmentée.

Mourlhon-Dallies, Florence (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier.

Nye-Doggen, Judith (2008), *L'activité de prise de notes en situation de cours : comparaison de pratiques d'étudiants de français langue maternelle et de français langue étrangère*, Thèse pour le doctorat de sciences du langage, Université Paris 3.

Parpette, Chantal (2007), « Les cours magistraux : où situer les difficultés de compréhension ? », in Goes, J. et Mangiante, J.-M. (eds.), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Arras, Artois Presses Universités.

Richer, Jean-Jacques (2009), « Lecture du Cadre : continuité ou rupture ? », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Difusion, pp. 13-48.

Rosen, Evelyne (2009), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches », *Le français dans le monde (Recherches et applications)*, 45, pp. 6-14.

Rinck, Fanny (2004), « Les difficultés d'étudiants dans la construction d'une problématique », *Pratiques*, 121-122, Metz, Cresef, 93-110.

Romainville, Marc (2001), « L'échec dans l'université de masse », Paris, L'Harmattan.

Vlad, Monica, Claudel, Chantal, Cislaru, Georgeta, Dervin, Fred (2010), « Evaluer le français écrit académique : quels objectifs ? quelles grilles ? quelles pratiques ? » in Dervin, Fred & Suomela-Salmi, Eija (eds.), *New approaches to assessing language and (inter)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur*, Bern, Peter Lang, Collection: Language testing and Education.