

Le français sur objectifs universitaires entre globalisation et localisation

Stéphane-Ahmad Hafez, Université Libanaise
Patrick Chardenet, Université de Franche - Comté
Estela Klett, Université de Buenos Aires
Nguyen Van Dung, Université nationale de Hanoi
Monica Vlad, Université Ovidius Constanta



Textes édités par Patrick Chardenet

Résumé : Les universités font face à un processus d'internationalisation de la production, de la diffusion et de l'enseignement des savoirs, qui constitue un paradoxe entre un risque d'accélération de la concentration dans un univers concurrentiel stimulé par une économie de la connaissance investie par le marché, et une ouverture réelle ou illusoire, qui permet potentiellement à toute recherche, toute offre de formation, d'accéder au monde. Parmi les conditions de l'accès, il y a bien entendu le poids des macro-indicateurs comme la possibilité pour les établissements de solliciter des moyens budgétaires puissants (subventions et/ou capital) qui facilitent l'amélioration des ressources matérielle (budgets de recherche, équipements technologiques, dispositifs d'enseignement) et la *compétencialisation* des ressources humaines (étudiants, enseignants, enseignants-chercheurs, administrateurs, techniciens). Mais il faut également compter avec le capital linguistique des universités, c'est-à-dire la somme des compétences disponibles en langues (étudiants, enseignants, enseignants-chercheurs, administrateurs, techniciens) et des moyens affectés à la recherche, à l'enseignement et aux services linguistiques. De ce point de vue, les niveaux d'investissement des universités dans les langues, constitueront dans les prochaines années, des seuils qui rendront ou non cet accès possible, selon les contextes locaux et régionaux. Parmi les dispositifs d'enseignement expérimentés, les filières bilingues (et certainement celles, bi-plurilingues qui suivront ce premier modèle), posent rapidement la question de savoir quelles langues proposer et quelle langue enseigner / apprendre ? C'est-à-dire quels buts se fixent les universités, pour quelles finalités (niveau des politiques linguistiques des établissements) ? Avec quels objectifs (connaissances, compétences, progression) ? Et quels moyens méthodologiques ? Les contributions qui suivent mettent en avant une partie de l'expérience francophone dans le domaine, en montrant une diversité de modèles élaborés dans des contextes qui les déterminent du point de vue des cultures éducatives et des orientations épistémologiques.

Mots-clés : Internationalisation des universités, capital et dispositif linguistiques, politiques linguistiques des universités.

1. Des filières universitaires francophones au Laos et au Vietnam

En Asie du Sud-Est, notamment au Laos et au Vietnam, il y a 42 filières universitaires francophones (dorénavant FUF), avec plus de 4 000 étudiants répartis dans 8 pôles scientifiques différents. Les filières universitaires

francophones soutenue par l'AUF sont « fondées sur des partenariats multilatéraux d'orientation inter-universitaires variables » et « concernent des cursus disciplinaires variés : agronomie, droit, psychologie sociale, économie, ingénierie, médecine » (Patrick Chardenet 2010).

Les étudiants recrutés sur concours d'entrée dans les universités ont été sélectionnés sur la base du volontariat et des notes scientifiques, dont le nombre ne dépasse pas 50 étudiants afin de garantir la qualité de la formation d'élite francophone. Certaines FUF existent depuis 17 ans, les autres sont plus jeunes. Pour soutenir ces filières, il y a d'une part, un consortium des universités qui dans des pôles scientifiques différents définit les contenus de la formation et de la formation de formateurs ainsi que les missions d'enseignement, d'autre part, l'équipe pédagogique du Bureau Asie-Pacifique de l'Agence universitaire de la Francophonie qui définit le programme de formation et le mode d'évaluation pour que ces étudiants, débutants en français pour la plupart puissent, à partir de la 3^{ème} année, suivre des cours scientifiques en français dispensés soit par les enseignants vietnamiens francophones, soit par les enseignants étrangers du consortium.

Au niveau de l'évaluation, nous avons mis en place depuis 2001, l'obtention des diplômes du DELF. A1 à la fin de la 2^{ème} année, A2, à la fin de la 3^{ème} ou de la 4^{ème} année le B1 à la fin de la 4^{ème} année, et en fin de cursus, un test équivalent à un B1+ qui permet de sélectionner les étudiants ayant un niveau de français permettant la rédaction de leur mémoire. Au total, les étudiants ont en moyenne entre 600 et 700 heures de français.

2. Du FOS au FOU, le parcours d'un étudiant en filière francophone

Jusqu'en 2000, nous nous sommes limités à l'enseignement du français général à travers la méthode Le Nouvel Espaces, mais cela n'est pas suffisant pour ce public particulier. A partir de 2000, il a été décidé d'intégrer dans le cursus, des cours pour différentes disciplines (Nguyen Van Dung 2002, 2004). Il est nécessaire de préciser ce que nous entendons ici par français sur objectif spécialisé (dorénavant FOS) : « la maîtrise de la langue nécessaire à l'appréhension des notions et les cours FOS ne peuvent pas se substituer à ce que serait un cours de la discipline » (Mangiante et Parpette : 2004). Pendant une dizaine d'années, ces cours de FOS ont été élaborés, inspirés des travaux de Eurin- Balmes et Henao de Legge (1992), de Sophie Moirand (1990), de Denis Lehmann (1980), de Gisèle Kahn (1995), Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2004). Des formations ont été organisées sur place animées par Marie-Josèphe Berchoud, Dominique Roland, Gisèle Kahn, Jacqueline Tolas. Des réunions de concertation entre enseignants des disciplines et des enseignants de français ont été organisées. Certains enseignants de français ont obtenu des bourses de l'AUF pour aller en France élaborer des cours FOS, de médecine, ponts et chaussées, tourisme, droit, économie, agronomie. Ainsi, ces cours sont-ils dispensés dans ces FUF en plus des heures réservées au français général.

Cependant il a été constaté que les étudiants éprouvaient toujours beaucoup de difficultés, en particulier dans la prise de notes à l'oral, dans la rédaction et la

soutenance du mémoire de fin d'études : ne pas savoir faire un plan, un compte rendu d'articles, une synthèse des lectures. Selon Parpette et Mangiante (2010), « l'apprentissage de compétences langagières en langue étrangère implique autant les savoir-faire intellectuels eux-mêmes que la langue étrangère (apprendre à rédiger un mémoire en FLE, signifie souvent apprendre à rédiger un mémoire tout court, c'est-à-dire à développer une compétence différente de celles acquises en langue maternelle.) ». Les témoignages et rapports de mission des enseignants intervenant dans les FUF, ainsi que le rapport de recherche du groupe MIRA (2004-2007) concourent à confirmer que les étudiants des FUF ne maîtrisent pas suffisamment les TU. Pourquoi ce manque de méthodologie ? La réponse se trouve à plusieurs niveaux.

D'abord, nous pensons que les remarques de Catherine Carras (2006) sur les étudiants chinois pourraient être les mêmes concernant les étudiants vietnamiens.

« Ils (les étudiants chinois) d'un système où l'on apprend par cœur, où le professeur et le manuel ont toute autorité, où l'on ne remet pas en question l'enseignement reçu. Ils ont tendance à avoir pendant les cours une attitude que l'on qualifierait de « passive » (suivant nos critères culturels propres), éprouvant de grandes difficultés à rechercher et hiérarchiser des informations, à prendre des notes (à cette difficulté méthodologique se rajoute la difficulté linguistique), à structurer un devoir ; en bref, nos méthodes et nos objectifs de travail sont pour eux totalement nouveau »

Effectivement, on voit que dans notre culture, et ce malgré les recherches sur la centration sur l'apprenant, l'enseignant joue un rôle central et les manuels jouent un rôle très important : dans bien des cas, faute de formations et de ressources, ces derniers sont respectés presque à la lettre par des enseignants. Cela a été bien présenté dans les résultats de la recherche CECA -Vietnam :

« Les styles d'enseignement de nos enseignants observés sont marqués par une forte tendance au cours magistral, le manuel à l'appui ; l'ambition des enseignants de tout expliquer, parfois très longuement, ce qui laisse peu d'occasions à la parole des élèves en classe ; le peu d'activités de conceptualisation et de réemploi ; un manque d'activités visant la construction des stratégies personnelles de travail chez les élèves ; une certaine 'peur' des enseignants à la fois du 'silence' et du 'bruit', de la 'perte de temps' en classe, d'où des guidages de très près dans les activités en classe.»
(Rapport de la recherche CECA - Vietnam)

Enfin, le FOU tel que nous l'entendons ici - acquisition de la méthodologie pour mener à bien certaines tâches exigées par les études universitaires - exposé, prise de notes, compte rendu, synthèse - ne constitue pas un enseignement effectif au Vietnam. Dans l'enseignement général il n'y a pas d'heures réservées à faire acquérir ces techniques. Dans l'ancien programme des départements de langue de notre université, il n'y avait pas de place à ces méthodologies. Nous avons dit l'ancien programme car ces techniques ont été nouvellement introduites quand on a décidé d'appliquer les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (dorénavant CECR), nouveau programme élaboré depuis 2007 mais qui sera appliqué cette année. Dans le département

de français où nous enseignons, cette année, pour la première fois, nous avons introduit ces techniques dans les cours de pratique de la langue en 3^{ème} année. Dans ce contexte, pour que les étudiants des FUF changent de méthode de travail, s'en approprient une autre afin de s'adapter à leur cursus francophone, nous avons décidé de mettre en place les cours de techniques universitaires que nous avons nommé FOS-TU pour mettre l'accent sur l'aspect méthodologique du cours. Pour mettre en place ces cours, nous avons d'abord défini les contenus d'enseignement puis réfléchi sur les niveaux à partir desquels nous allions les introduire. La démarche que nous avons adoptée est d'aligner les techniques aux descripteurs des niveaux du CECR. Il est vrai que certaines techniques telles que la synthèse de documents demandent un niveau C1 du CECR. Cependant, l'étude attentive des descripteurs du CECR nous a permis d'établir une certaine correspondance entre le niveau linguistique, les techniques et les objectifs pour chaque module sont relativement modeste (voir tableau ci-dessous).

Ces cours sont baptisés tronc commun interdisciplinaire car les mêmes seront dispensés dans toutes les FUF, toute discipline confondue parce qu'il a été jugé que «les techniques universitaires pouvaient globalement être applicables dans toutes les spécialités et que les supports du cours seraient donc, le plus généraliste possible ». (Régis Martin : 2009)

Contenu d'enseignement	Niveau du CECR	Savoir-faire requis
Faire un exposé d'une durée de 5 mn, descriptif et informatif Faire un exposé d'une durée de 15 mn, argumentatif	A2 - 4 ^{ème} semestre B1 - 6 ^{ème} semestre	A2 Comprendre la consigne : lire et analyser le sujet Rechercher des informations faire un brouillon : sélectionner et hiérarchie les informations pertinentes, élaborer un plan, rédiger l'introduction et la conclusion, faire un plan Animer l'exposé, phonétique et phonologie Gérer les interactions avec l'auditoire B1 Analyser le sujet Définir un plan de travail Rechercher des informations Faire un brouillon Préparer les documents de présentation : PP Animer l'exposé, phonétique et phonologie Gérer les interactions avec l'auditoire
Présenter et commenter des documents non textuels	A2 et B1 - 4 ^{ème} et 5 ^{ème} semestres	A2 : <i>Présenter des documents simples non textuels</i> 1. Identifier la nature du document 2. Situer le document : titre, auteur, date 3. Dégager les informations principales 4. Présenter ces données B1 : <i>lire, analyser et commenter des documents non textuels</i> 1. Identifier la nature et les enjeux du document 2. Dégager les informations principales 3. Présenter ces informations en les interprétant

Faire un compte rendu de texte	B1 - 5 ^{ème} semestre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier le document 2. Dégager le thème principal, l'enjeu et l'organisation d'ensemble 3. Extraire des informations principales 4. Reformuler les informations dans une langue personnelle, de façon objective 5. Rédiger un texte cohérent et articulé
Prendre des notes à partir d'un document écrit	B1 - 5 ^{ème} semestre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Situer le texte 2. Dégager le thème et les informations essentielles à partir du repérage des mots clés, des connecteurs et des étapes du texte 3. Abréger les informations relevées à l'aide de symboles et d'abréviation 4. Présenter clairement les notes : paginer, aérer, hiérarchiser.
Prendre des notes à l'oral	B1 - 6 ^{ème} semestre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Noter le plan et l'essentiel du discours en utilisant des symboles et abréviation 2. Choisir et éliminer 3. Classer et synthétiser 4. Respecter les règles de présentation
Faire une synthèse de documents	en fin de cursus	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dégager le thème, la problématique commune des documents 2. Mettre en relation le texte, le graphique pour sélectionner des informations principales 3. Présenter ces informations dans un plan personnel 4. Reformuler de manière objective 5. Rédiger un texte cohérent et articulé

Après trois années d'expérimentation, les cours se sont avérés efficaces et motivants pour les étudiants car ils les aident dans la rédaction et la soutenance de mémoire en français.

Cependant, dans le contexte vietnamien, les étudiants souhaitent non seulement acquérir ces TU mais en même temps un certain vocabulaire dans leur spécialité. Ainsi des groupes d'enseignants de certains pôles comme Économie, Informatique, Génie civil, Médecine se sont-ils mis au travail avec le soutien des CP de l'AUF pour constituer un cours (sélection de documents et leur exploitation) plus personnalisé dont le contenu porte sur la spécialité des étudiants. Dès l'année prochaine, ces cours vont être mis en place dans les FUF concernées.

3. Le français sur objectifs universitaires au Liban : dispositif, contenus, enquête de terrain

Dans un paysage académique qui compte 19 universités, 13 instituts universitaires, 4 instituts technologiques et 3 instituts d'études religieuses, l'Université libanaise (dorénavant UL), seule université publique du pays, occupe la part du lion des effectifs avec près de 70 000 étudiants, soit plus de 50% de la population estudiantine, et 4200 enseignants. Si 65% des inscrits effectuent des études bilingues en français/arabe, on y déplore depuis quelques années la baisse sensible du niveau de français. En effet, selon les résultats aux tests de positionnement, le niveau linguistique des étudiants de l'UL se situe généralement entre le A2 et le B1 du CECR.

Notre expérience d'enseignant au sein de cette université et récemment à l'Institut des sciences appliquées et économiques (ISAE), centre associé au Conservatoire national des arts et métiers de Paris, nous amène à prendre conscience des limites de l'utilisation du FLE et du FOS dans la réalisation des écrits universitaires (rapport de stage, dossier, mémoire). Démunis au niveau linguistique et surtout méthodologique, certains étudiants se contentent de rendre un travail bâclé, décousu, plagié sans aucun intérêt scientifique. A ce sujet, la remarque d'un membre de jury : « *il semble qu'il y ait, à Beyrouth, un mal entendu d'une étude bibliographique. Il ne s'agit pas d'une simple recherche rapide sur Google et de faire un copié-collé à partir de quelques documents dont la qualité n'est pas validée...* ». Pourtant à l'UL, des cours de techniques d'expression universitaires sont prévus dans le cursus aussi bien en licence et en master qu'en doctorat. A l'ISAE- Cnam, ces unités d'enseignement (dorénavant UE) sont calquées sur celles du Cnam de Paris. Autrement dit, les auditeurs sont censés accomplir des tâches universitaires comme des locuteurs natifs alors qu'ils n'ont ni le niveau linguistique ni le bagage culturel et méthodologique.

Face à ce problème, se pose la question d'une autre conception de l'enseignement/apprentissage du français pour venir en aide aux étudiants en difficulté. En effet, ce type de formations « tend à élaborer ses propres démarches et notions en intégrant des contenus variés et en visant l'acquisition par les étudiants de compétences langagières, disciplinaires, culturelles, voire professionnelles ». L'UL ne pourrait-elle pas s'inspirer de cette approche pour la mise en œuvre de cours de langue et de techniques d'expression orale et écrite ? Si oui, à quel moment de l'apprentissage cela devrait-il être introduit et comment ?

Après un bref aperçu sur le statut du français à l'ISAE- Cnam et sur la nature des unités d'enseignement (UE) consacrées aux techniques d'expression écrite et orale, nous présenterons les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès des enseignants et des étudiants sur les difficultés à réaliser un dossier de recherche. Puis, nous procéderons à une analyse d'un corpus de vingt mémoires bibliographiques : l'accent sera particulièrement mis sur l'introduction et la conclusion. Enfin, à partir des résultats obtenus, nous réfléchirons à l'apport que pourrait représenter le FOU pour faciliter l'appropriation des écrits universitaires dans le contexte libanais.

3.1. Étude de cas : la filière francophone de l'ISAE- Cnam

L'ISAE est le fruit d'un partenariat entre l'UL, le Cnam de Paris et l'Association Libanaise pour l'Enseignement Scientifique Technique et Économique (ALESTE). Les diplômes proposés notamment la licence, le master et le titre d'ingénieur, couvrent de nombreuses spécialités comme l'économie et la gestion, l'électronique, l'électrotechnique, l'informatique. Le français est la première langue d'enseignement à l'ISAE- Cnam. La connaissance de l'anglais y est également exigée. Vu l'incapacité de certains auditeurs à suivre des cours de spécialité et surtout à réaliser des projets en français, des diplômes de langue sont imposés depuis octobre 2008. A titre d'exemple, la délivrance de la licence est conditionnée par l'obtention du DELF B1. L'inscription à des unités d'enseignement (UE) en master et l'admission à l'EICnam (École d'Ingénieurs

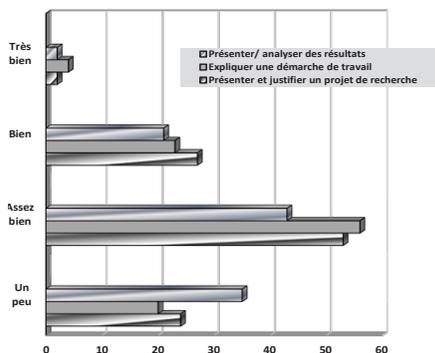
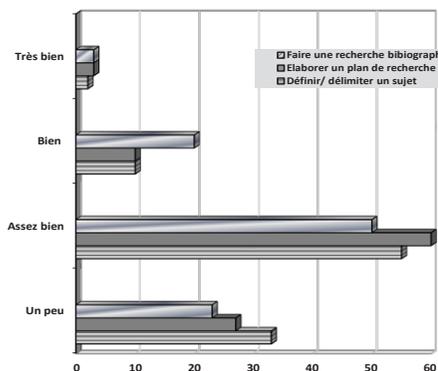
CNAM) doivent être précédées par la réussite au DELF B2 et au test de langue anglaise Bulat.

Comme on l'a précédemment souligné, les cours de communication dispensés à l'ISAE- Cnam sont calqués sur ceux de Paris : ils s'étalent sur tout le cursus et visent principalement à former les étudiants à rédiger un rapport de stage, un dossier ou un mémoire de recherche. En licence (cycle A), une UE de 44h est prévue pour toutes les spécialités. Elle a pour objectifs de développer chez l'étudiant ses capacités d'expression et de communication écrite (structurer un écrit, rédiger, mettre en forme, argumenter...), de le sensibiliser aux différentes ressources de l'écrit (imprimé ou électronique) et de l'oral qu'il devra mobiliser selon les situations de travail. En master 2 (cycle C), *le Séminaire d'initiation à la recherche en comptabilité, contrôle et audit* a pour fonction de former l'auditeur à : présenter les conceptions de la recherche en et sur la gestion; sensibiliser les élèves à la réflexion épistémologique et méthodologique de la recherche en sciences de gestion, en particulier dans les domaines de la comptabilité, du contrôle de gestion et de l'audit ; présenter les principales démarches de recherche et les différentes méthodologies utilisées dans la recherche comptable. A l'issue de cette UE de 60h, l'auditeur doit rédiger un mémoire de cent pages qu'il soutiendra auprès d'un jury franco-libanais. En master 2 (cycle C), *l'Information et communication pour l'ingénieur*, une UE de 40h prépare l'auditeur à rédiger un rapport de synthèse bibliographique d'une trentaine de lignes qui doit être également présenté devant un jury franco-libanais.

Pour tenter de cerner les difficultés des auditeurs quant à réalisation d'un travail universitaire, nous avons mené des enquêtes par questionnaire auprès d'enseignants et d'étudiants. Les premiers sont au nombre de sept dont trois libanais et quatre français qui se rendent deux fois au Liban pour présider le jury de soutenance. Les seconds comptent 40 auditeurs en master 2 (cycle C) ayant déjà réalisé et soutenu leur mémoire : 15 sont inscrits en informatique, 10 en énergétique, 10 en mécanique 5 en électronique. L'enquête s'intéresse aux connaissances linguistiques et surtout méthodologiques communes aux différentes spécialités.

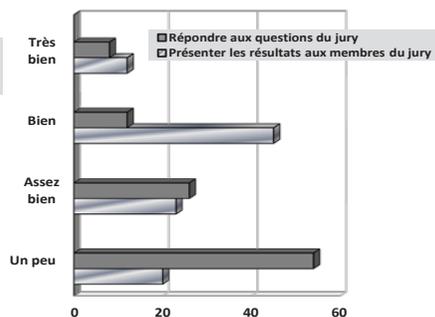
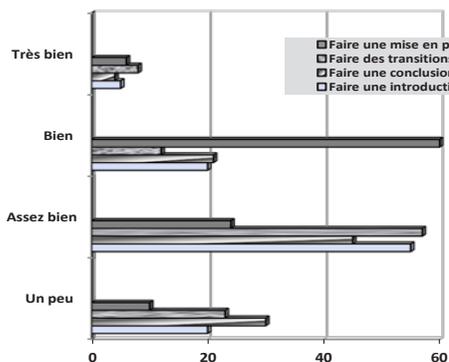
3.1.1 Points de vue des enseignants

Les enseignants sont unanimes à constater que les étudiants ne maîtrisent pas suffisamment les compétences langagières et les savoir-faire méthodologiques. Il semble que l'élaboration d'un plan (50%), l'explication d'une démarche de travail (56%) et surtout la rédaction de transitions (57%) leur posent problème d'où l'absence de réflexion sur la problématique et la finalité du travail. Un enseignant fait remarquer : « Le travail reste dans l'ensemble descriptif, les commentaires ne sont pas fondés sur des données scientifiques ». Les techniques d'introduction (55%) et de conclusion (45%) sont aussi loin d'être acquises. Quant à la mise en page, elle est rarement soignée et «les paragraphes sont démesurés de 10 pages et de 10 lignes ».



Ayant des lacunes linguistiques, les uns consultent des sources sur le Web sans vérifier l'exactitude des contenus. Les autres ont recours à un traducteur automatique de l'anglais au français ce qui déforme le sens et « dégrade la qualité de la rédaction ».

Le copier/coller est également une pratique courante chez les étudiants. Face à ce phénomène grandissant, une ancienne enseignante de langue et communication à l'ISAE- Cnam estime qu'il est « plus efficace d'essayer de l'encadrer que de le bannir, en insistant sur les règles de citation, sur la rédaction des transitions. Il faudrait obliger l'auditeur, malgré son copier-coller, à justifier la citation (pourquoi l'avoir cité ?), son message (qu'y a-t-il derrière le contenu ?). Evidemment refuser d'annoter et de corriger un rapport comprenant du copier-coller à 70% s'il s'agit d'une seule source. »



En ce qui concerne la production orale, si la première partie de la soutenance se déroule relativement bien pour un grand nombre d'étudiants (45%), l'interaction avec le jury relève du parcours du combattant (54%). N'étant pas suffisamment préparés à prendre la parole en public et à répondre spontanément aux questions des examinateurs, des candidats risquent de rater la soutenance. A ce stade de notre étude, on se demande si les étudiants sont conscients de leurs difficultés d'ordre communicatif, linguistique et méthodologique et s'ils partagent l'avis des enseignants quant à ce bilan mitigé de leurs mémoires.

3.1.2. Points de vue des étudiants

La moyenne d'âge de nos enquêtés est de 28 ans. Ils ont tous l'arabe libanais comme langue maternelle. Ils sont formés en français, néanmoins l'anglais est la première langue de travail (87%). Pendant la passation du questionnaire, nombreux sont ceux qui ont exprimé leur angoisse face au recul du français dans tous les secteurs au profit de l'anglais.

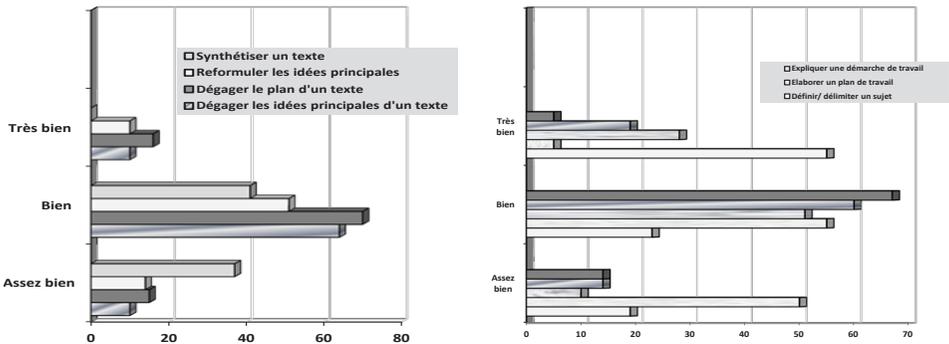
Auto-évaluation linguistique

	Très bien	Bien	Passable	Faible
Oral	10	68	23	0
Ecrit	19	71	10	0

Les étudiants pensent avoir un bon niveau de français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et ce malgré les difficultés linguistiques exprimées en vocabulaire (42%) en grammaire (23%) et en orthographe (19%). Pourtant ils ne sont que 26% à être détenteurs du DELF B2 et 40% l'ont passé sans l'avoir obtenu. Comme les cours de langue de l'ISAE-Cnam sont payants et dispensés pendant une seule plage horaire, 13% des étudiants en ont bénéficié.

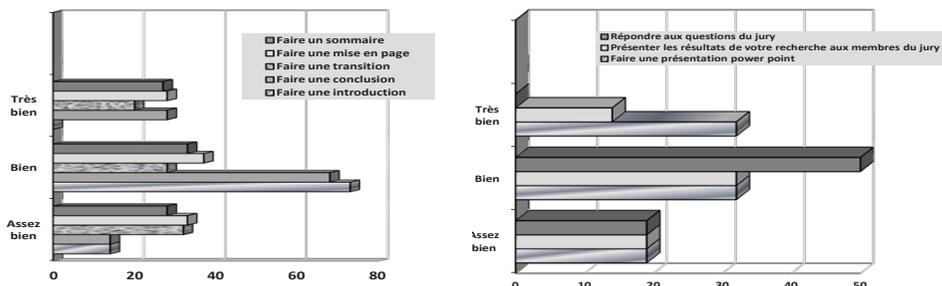
Méthodologie

Contrairement à l'avis des enseignants, les étudiants pensent avoir une bonne maîtrise des concepts méthodologiques : dégager le plan d'un texte (70%), et synthétiser les idées principales d'un document (64%). En revanche, ils réussissent moins l'élaboration d'un plan de travail (52%) et surtout la rédaction de transitions (23%).



Etant inscrits en filière scientifique et conciliant études et travail, ils pensent à tort que la réalisation d'un mémoire relève du domaine littéraire et qu'il suffit de faire le strict minimum pour l'obtenir. La priorité est donnée aux cours. Ce laisser-aller apparaît notamment dans la mauvaise gestion de temps et le manque d'organisation tant décriés par les enseignants. Pourtant, le dossier bibliographique constitue un enjeu majeur pour l'avenir académique des auditeurs: d'une part, il est destiné à vérifier les connaissances de l'élève en vue de préparer un mémoire d'ingénieur Cnam dans la spécialité choisie.

De l'autre, le sujet abordé dans ce mémoire bibliographique sera si possible en rapport avec le sujet du mémoire d'Ingénieur Cnam.



A la lumière de ces quelques résultats, on conclut que les enseignants comme les étudiants admettent la difficulté à réaliser un travail de recherche. Toutefois ce que les enseignants considèrent comme « peu » ou « pas assez » maîtrisé, est estimé « bien » acquis pour les étudiants. Est-ce que nos informateurs dédramatisent autant la réalisation du mémoire ou les enseignants se montrent-ils plus exigeants ?

D'après notre enquête, les difficultés que rencontrent nos sondés peuvent être classées en trois grandes catégories :

- au niveau méthodologique: les problèmes dans la recherche, la conceptualisation, la mise en évidence de la stratégie de la démarche.
- au niveau discursif: l'incapacité à caractériser, argumenter, justifier, expliquer un point de vue, expliquer/ démontrer, enchaîner et relier les idées.
- au niveau linguistique : la maîtrise insuffisante des savoirs langagiers nécessaires pour la rédaction de travaux universitaires.

3. Remédiation didactique et transposition : quel français sur objectifs universitaires à l'UL ?

Procéder à une analyse des écrits universitaires présente un triple objectif : établir un lien entre le dire et le faire des étudiants, relever les types d'erreurs linguistiques et méthodologiques et réfléchir aux modules de FOU à élaborer pour combler les lacunes de notre public. Notre étude se penche sur vingt introductions et conclusions tirées principalement des mémoires de nos informateurs. Si on prend en considération les lacunes des étudiants et les exigences des enseignants, on se rend compte que l'ISAE- Cnam devrait rendre obligatoires les cours de perfectionnement linguistique depuis le début de la licence jusqu'à la fin du master. Il faudrait aussi mettre en place des modules spécifiques aux cours de FOS déjà élaborés par les enseignants de l'UL avec l'encadrement des formateurs du Centre International d'Etudes en Français (CIEF) de l'Université Lyon, obéissant à une progression sur tous les niveaux du A2 au B2 du CECR.

En licence, on propose de sélectionner des objectifs correspondant à des sous-modules constitutifs du cours : prendre des notes à partir d'un document écrit/

oral, présenter et commenter un document non textuel, faire un exposé, faire un compte rendu de texte, faire une synthèse de documents, etc. Comme pour le FOS, on procède à l'élaboration d'un référentiel de compétences à partir des descripteurs du CECR, à l'organisation des compétences en curriculum, au choix et à la didactisation des supports, à la finalisation de banques de données pédagogiques et à la mutualisation, tout en prenant appui sur la démarche du dispositif PRO-FLE.

En master, les UE de techniques d'expression universitaire sont remaniés et adaptés aux besoins du public. Un référentiel des savoir-faire méthodologiques, linguistiques et discursifs est élaboré.

Au plan méthodologique, nous nous appuyons sur *Les écrits universitaires* qui propose à partir de corpus et d'exercices de repérage, et d'exploitation, les principales étapes d'un travail de recherche.

Au plan linguistique et discursif, on s'inspire des travaux de C. Cavalla qui, pour aider les étudiants étrangers à rédiger leurs écrits, propose de passer par la phraséologie ou les collocations. Outre le fait d'aider les étudiants à repérer et exploiter le code linguistique de leur discipline, il est important de repérer et d'utiliser les collocations transdisciplinaires et spécifiques à leur spécialité. L'auteur explique ses objectifs didactiques comme suit: « *A partir d'un article scientifique, nous voulons aider les apprenants à développer le repérage écrit des collocations et à les réinvestir dans leurs propres écrits. Nous sommes donc dans une logique de systématité des activités en vue d'un entraînement individuel et d'une mémorisation par la répétitions des formes et des sens.* »

Parallèlement, des séances de tutorat de suivi sont à mettre en place dans plusieurs domaines textuels et cognitifs spécifiques : l'accompagnement rédactionnel, méthodologique et disciplinaire, la rédaction et la méthodologie d'écriture scientifique, les activités de lecture-écriture, les cours de conversation.

4. Enseigner l'écrit universitaire en français langue étrangère : norme et pratiques interculturelles en contexte roumain

L'écrit universitaire est ici entendu comme l'écrit de recherche produit par les étudiants lors de leurs études universitaires. *Écrit universitaire, de recherche, académique* : les syntagmes différents recouvrent, dans la réalité des contextes auxquels je vais faire référence, les mémoires, les différents types de rapports, les communications dans les colloques jeunes chercheurs.

En effet, dans nos tentatives de rendre opérationnel l'enseignement du français langue académique et de la méthodologie de la recherche dans le domaine des sciences humaines, nous conduisons depuis quelques années des expérimentations conjointes entre plusieurs universités européennes afin de mutualiser nos pratiques didactiques (enseignement, évaluation) et d'observer le fonctionnement des normes et des pratiques d'écriture des étudiants dans une perspective interculturelle. Je vais présenter dans un premier temps certains paramètres de ce qu'on pourrait appeler « la norme » en matière d'écriture académique en français, norme qui semble bénéficier d'un assez

large consensus dans l'espace universitaire francophone, afin d'examiner, dans un deuxième temps, la manière des étudiants roumains de se rapporter à cette norme constituée aussi bien dans leurs productions écrites en français, que dans leurs discussions avec des pairs en marge d'écrits académiques. Je vais m'appuyer sur des corpus réunis lors de la mise en place d'un colloque jeunes chercheurs à l'Université Ovidius de Constanta (Roumanie), ainsi que sur des corpus d'interactions en marge de projets de recherche, entre des étudiants roumains et finlandais en situation d'apprentissage du discours académique en français langue étrangère.

4.1. Quelle norme pour les écrits universitaires en français ?

Enseigner les pratiques d'écriture académique en français (langue maternelle ou étrangère) présuppose l'existence d'un corpus de savoirs suffisamment normatif et stabilisé qui puisse être objet d'apprentissage, en fonction d'objectifs opérationnels spécifiques aux différents contextes.

Les discours circulant dans la sphère universitaire ont fait, récemment, l'objet de recherches diverses (voir notamment Bouacha, 1984; Reuter, 1998 ou encore Dervin, Mutta et Johansson, 2007).

Pourtant, dans ce mouvement de recherche qui vise la mise en place d'outils pour l'analyse des discours produits dans et par l'université, peu de tentatives existent encore d'opérationnaliser l'enseignement de l'écrit universitaire à l'intention des jeunes chercheurs. On peut, certes, citer les guides du type « comment rédiger un mémoire de licence », mais il s'agit, la plupart du temps, d'écrits descriptivo-normatifs qui représentent des préalables utiles, mais qui n'ont que peu à faire avec l'exercice réel de l'écriture académique, ne proposant pas de consigne de travail ou des formes de guidage des étudiants. Partant de l'idée, en tant qu'enseignantes, qu'évaluer le français écrit académique présuppose une définition en amont des attentes liées à ce type d'écrits mais aussi une forme de découpage des savoir-faire qui lui sont associés afin de favoriser leur apprentissage, nous nous sommes livrées, à trois, dans trois universités européennes, à un travail de terrain qui nous permette de formaliser nos pratiques d'enseignement du français académique. Tout cela en vue de mettre en place un guide à l'intention des étudiants qui, en master ou en thèse, venaient suivre nos enseignements de méthodologie de la recherche et souhaitaient rédiger un mémoire en français langue maternelle ou étrangère. Le résultat de ce travail de terrain mené dans des universités françaises et roumaine se retrouve dans le livre *L'écrit universitaire en pratique* paru chez De Boeck en 2009. Les auteurs, Georgeta Cislaru, Chantal Claudel et moi-même, se sont donné comme objectif « de reprendre pas à pas les principales étapes d'un travail de recherche qui s'articulent autour de deux grandes parties : la première concerne la mise en place de la recherche avec tous les questionnements qui lui sont propres ; la seconde, plus normative, aborde l'exposition de la recherche ». Chaque thème est accompagné d'une série d'exercices qui favorisent la transposition opérationnelle des notions dans le travail individuel des étudiants. Enfin, les corrigés des exercices offrent au lecteur la possibilité de s'auto-évaluer et ils « favorisent également une meilleure perception

des attentes et des normes universitaires ». Conçu dans une perspective essentiellement didactique, le livre nous a permis de nous interroger sur ce qui était « enseignable » sous une forme plus ou moins normative dans le champs du français langue académique. Ainsi, dans la première partie du livre avons-nous retenu comme indispensables les éléments liés à la constitution de la bibliographie, à l'identification des notions et des mots-clés, à la rédaction de la revue de la littérature, à la mise en place d'une problématique de recherche, à la limitation d'un corpus, mais aussi quelques principes fondamentaux de la déontologie de la recherche en lien avec le plagiat ou le droit à l'image. Dans la deuxième partie du livre, consacrée à l'exposition de la recherche, nous avons proposé des explications et des exercices portant sur les pratiques de citation, de renvoi ou de rédaction des notes, sur les techniques d'exposition de la recherche (argumentation, explication, description), sur l'énonciation spécifique à l'écrit universitaire, sur les contraintes liées à la rédaction de l'introduction, de la conclusion et des transitions, sur l'usage des abréviations et d'autres normes d'écriture (ponctuation, majuscules, chiffres), sur la traduction et la transcription des exemples ainsi que sur la présentation de la recherche avec l'aide des supports électroniques.

Normatif dans ses intentions et opérationnel grâce aux nombreux exercices autocorrectifs qui accompagnent les explications, le livre, issu d'une collaboration entre des universitaires francophones mais non français, présente, à nos yeux, l'avantage de formaliser une norme circulant dans le champ francophone des écrits universitaires. En effet, en travaillant chacune dans son contexte, nous nous sommes rendues compte que les problèmes que nous rencontrions aussi bien en matière de formulation des objectifs, que de découpage des contenus, de mise en place des exercices et des principes d'évaluation étaient à peu près les mêmes, que l'on travaille avec des étudiants français natifs ou avec des étudiants francophones faisant des études de français langue étrangère dans des contextes institutionnels autres que la France. Une norme semble bien exister, même si elle n'est pas toujours formalisée, et c'est bien par rapport à cette norme qu'opère l'évaluation des étudiants en matière d'écrit académique en français langue maternelle ou étrangère.

4.2. Quelle perception de cette norme par les étudiants roumains de niveau avancé ?

Dans cette deuxième partie, je souhaiterais présenter certains choix didactiques que j'ai faits, à l'Université Ovidius de Constanta, en Roumanie, en matière d'enseignement de l'écrit académique à l'intention d'étudiants en Lettres Modernes se trouvant dans la situation de rédaction de leurs mémoires de licence et/ou de master : la simulation d'un colloque jeunes chercheurs et la mise en place, en marge de ce colloque, d'échanges médiés par l'ordinateur entre des étudiants roumains et finlandais ayant rédigé et lu de manière croisée des propositions de communication. Ces exemples me permettront de montrer la manière des étudiants francophones non-natifs de se positionner par rapport à la norme telle que je viens de la décrire dans la première partie du texte.

Pendant le premier semestre de l'année universitaire 2006-2007, l'organisation du colloque ayant eu comme thème « Enseigner le FLE à Constanta aujourd'hui », a donné lieu à des questionnements et a des expériences de communications multiples avec des retombées importantes sur l'apprentissage de l'écrit universitaire. Partant de l'hypothèse que l'apprentissage de l'écrit comporte non seulement l'apprentissage de normes pré-établies, mais aussi, nécessairement, la révision en fonction des différentes relectures, j'ai soumis les étudiants impliqués dans le projet à de nombreuses lectures critiques de leurs textes : des lectures critiques à l'intérieur du groupe classe de Constanta, des relectures par des pairs finlandais se trouvant dans la même situation d'apprentissage qu'eux, des relectures par des enseignants évaluateurs provenant aussi bien de Roumanie que d'universités européennes et sensibilisés à la problématique de l'enseignement de l'écrit universitaire. Chacune des lectures critiques a donné lieu à des révisions des textes et à des questionnements portant essentiellement sur la manière d'exposer sa problématique, sur l'adéquation problématique / corpus / méthodes de recherche envisagées, sur les sources théoriques mobilisées, sur la définition des concepts ou encore sur la description des contextes. Riches de sens, ces débats (en français langue étrangère !) ont permis aux étudiants de mieux comprendre les enjeux d'écriture d'un texte scientifique qui a comme but essentiel de faire partager son savoir avec une communauté de pairs.

La mise en place, lors de la période de préparation du colloque, d'interactions médiées par l'ordinateur entre les étudiants pairs roumains et finlandais en marge des propositions de communication qu'ils avaient rédigées a permis aussi de favoriser la coopération et la réflexion sur les remédiations que les étudiants ont décidé (ou non) d'opérer sur leurs textes. Quant à la confrontation à la norme, je vais l'examiner à travers deux ensembles d'exemples : des exemples tirés du corpus d'évaluations faites par les enseignants-experts sur les propositions de communication des étudiants, ainsi que des exemples tirés du corpus d'interactions par chat qui se sont déroulées, après la lecture croisée des propositions de communication, entre les étudiants roumains et finlandais. Cette double perspective permettra de comprendre, d'une part, la manière des évaluateurs francophones étrangers de percevoir le rapport des étudiants roumains à la norme et, d'autre part, la perception des étudiants eux-mêmes de la norme qu'ils devaient respecter. Les enseignants évaluateurs ont notamment sanctionné les propositions de communication des étudiants en fonction des trois critères suivants : la *pertinence de la problématique choisie*, la *cohérence entre la problématique proposée par les étudiants, le corpus étudié et la méthode de recherche mise en avant* et l'« adéquation discursive ».

En voilà quelques exemples :

- (1) « La problématique est **originale mais pas suffisamment justifiée** et **pas formulée clairement**. La justification de la problématique me semble **discutable**. [...] »
- (2) « Si le **corpus** semble **bien choisi**, la **méthode n'est pas explicite**. Une méthode contrastive d'abord, puisqu'il s'agit de comparer ; cependant, il faudrait préciser **davantage les éléments de comparaison et les hypothèses/observations qui y sont liées** »

(3) « **introduction trop longue** au regard de la présentation des objectifs de recherche... »

(4) « **entrée en matière abrupte** lors de la présentation de l'objet d'étude »

(5) « **cette phrase devrait apparaître plus haut dans le texte**, car elle précise l'objet et reste plus générale que les précisions apportées sur le corpus »

Dans les interactions entre les étudiants pairs, en marge des mêmes propositions de communication soumises à l'évaluation des enseignants experts, les commentaires ont porté plutôt sur des aspects généraux concernant les fondements théoriques et méthodologiques de la recherche :

(6) R & S : nous sommes intéressées par *la manière d'appliquer la théorie*, [très bien organisée d'ailleurs,] sur ton corpus.

R & S : Comment vas-tu *organiser les informations* reçues ? Quelle est *la méthode de travail* ?

Les réponses à ces questions renvoient à des domaines précis d'analyse :

T: oui. Je vais utiliser les *analyses linguistiques*

T: le *contexte interactionnel* (interlocution : les interviewées parlent à qui et en tant que qui ?)

T: le discours *représenté* (la voix d'autrui impliquée au discours, comme dieu)

T: vous connaissez ?

R&S: nous comprenons.

T: et à la fin, *la subjectivité dans la langue*, comme les substantifs, adjectifs et *verbes affectifs et évaluatifs*.

Les étudiantes se sont fait aussi des propositions de remédiation les unes aux autres, en fonction de l'expérience qu'elles avaient de la norme du discours académique et des enseignements qu'elles avaient reçus :

- propositions de permutations :

M : vos propres commentaires et reformulation pourraient être *inclus dans le texte et non pas comme note en bas de page*.

- appel à un enrichissement rhétorique :

S : après cette phrase on s'attendrait à une définition, mais tu fais un passage un peu trop brusque au paragraphe suivant qui parle de toute autre chose.

- questionnements sur la lisibilité et la pertinence des informations :

S : dans cette phrase tu devrais souligner les termes en question (didactique...), les mettre en italiques par exemple, ou entre guillemets

Les étudiantes ont valorisé dans leurs échanges le caractère organisé et précis de l'exposé de leurs collègues, la clarté des micro-séquences et, d'autre part, elles ont sanctionné le moindre aspect de désordre, d'ambiguïté et de lisibilité difficile. On comprend bien, derrière ces quelques remarques, que les enseignants et les étudiants font référence implicite à la même norme du discours académique en français, discours qui devrait être clair et explicite, porter sur une problématique bien précise et analyser un corpus bien délimité. Sans généraliser, on peut conclure que les interactions ont joué un rôle important dans l'apprentissage de ces normes du discours académique.

Enseigner l'écrit académique en français dans un milieu alloglotte est un processus complexe, qui va bien au-delà de l'enseignement de la linguistique ou de la littérature, composantes habituelles des cursus universitaires de français langue étrangère. La norme circulante dans les milieux académiques francophones demande d'être explicitée, découpée et soumise aux contraintes de la transposition didactique afin de pouvoir être, par la suite, évaluée dans ses applications individuelles. Nous avons pu constater, lors des échanges que nous avons mis en place entre des étudiants roumains et étrangers, ainsi qu'entre des enseignants étrangers et des étudiants roumains, que l'application de la norme de l'écrit académique en français était moins dépendante de leur statut d'étudiants natifs ou non natifs et qu'elle supposait plutôt l'apprentissage de certaines composantes du discours académique français écrit, composantes que nous avons essayé de formaliser dans un livre qui, nous l'espérons, pourra représenter un guide utile pour les étudiants en situation d'apprentissage de la méthodologie de la recherche en français langue étrangère.

5. Une contextualisation forte : la lecto-compréhension en Argentine

Il est bien connu que le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (LE) est en général conçu sur la base d'orientations méthodologiques à prétention universaliste qu'on adapte, dans le meilleur des cas, au contexte local. Pourtant, depuis un certain temps, on assiste à l'émergence d'un nouveau concept « l'interdidacticité » introduit par Puren (2005 : 390-391), repris par Robert (2009 : 153) et conçu comme le contact et l'influence entre cultures et didactiques différentes. Selon Puren le processus d'enseignement/apprentissage devrait prendre en compte la complexité des milieux « dans lesquels les stratégies de chacun des auteurs relèvent d'un système dont font indissociablement partie leurs propres personnalités, leurs expériences d'enseignement/apprentissage antérieures ; leurs représentations de ce qu'est une langue, une culture étrangère et le processus de leur enseignement/apprentissage ; enfin, leurs cultures sociales d'appartenance, dont on peut penser qu'elles modélisent fortement au moins les modes de relation apprenants-enseignant et apprenants-apprenants en classe ainsi que les conceptions du travail conjoint ». Comme le signalent Porquier et Py (2004 : 5) « Tout apprentissage est socialement situé ».

Plutôt que tenter d'appliquer des modèles généraux, il s'avère plus utile d'observer la complexité de la situation didactique. Quelle sont les particularités du français sur objectifs universitaires (FOU) en Argentine compte tenu des orientations de la culture éducative locale ? En premier lieu, nous évoquerons brièvement des aspects de notre tradition académique. Ensuite, nous énumérerons certaines caractéristiques des pratiques scolaires. Les études concernant la didactique des LE contextualisée de Pautet (2002) ; Beacco et al. (2005) ainsi que Blanchet, Moore et Asselah Rahal (2008) ont inspiré les remarques ici consignées.

5.1. L'institution, les cours de français et le poids du passé

Le Département des Langues Modernes de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires est chargé d'assurer, depuis cinquante

ans, des cours de lecture en LE destinés à des apprenants hispanophones débutants, inscrits à une dizaine de cursus en sciences humaines. La formation comprenant 150 heures d'enseignement/ apprentissage permet aux étudiants, en fin de parcours, de faire des lectures critiques des bibliographies de leur domaine disciplinaire.

Afin de comprendre le comportement des étudiants à l'université, on abordera certains principes sur lesquels se fonde la tradition académique argentine. Corbière (1999 : 56) remarque l'empreinte indéniable du positivisme et, surtout de sa version vernaculaire. En effet, la pensée comtienne a été rapidement diffusée chez nous et, très vite, on a traduit « Le cours de philosophie positive ». C'est en partie grâce à cette influence que des changements de taille ont marqué la vie académique. Le modèle de « l'université des avocats » (fondée en 1821) provenant de l'époque coloniale et fournissant des fonctionnaires pour la bureaucratie a été changé. Les études théologiques, chères à la Couronne espagnole, ont été supprimées et, par contre, on a encouragé la formation médicale, puis les activités économiques, l'agronomie et les sciences vétérinaires (Blanco, 1997). Bien plus tard, en 1896, la génération dite « positiviste » a créé la Faculté de Philosophie et des Lettres que je représente aujourd'hui.

Le positivisme, caractérisé par le refus des jugements de valeur et l'empirisme comme unique moyen pour des conclusions fiables, a été objet d'une interprétation locale particulière. Elle se traduit, dans le domaine de l'éducation, en un encyclopédisme généralisé, la recherche de l'érudition, des plans d'études qui passent en revue *tous* les mouvements littéraires, *toutes* les périodes historiques, *toutes* les orientations sociologiques, pour ne citer que des exemples. À côté de cette option épistémologique, on observe une pédagogie qui lui fait pendant car l'un des objectifs recherchés est de fournir des outils facilitant la mémorisation (qu'il s'agisse de listes, d'auteurs, de codes ou des lois). Par contre, si on s'attache à la pensée européenne, on décèle la conviction que le but de l'entreprise académique est tout autre : éveiller et développer une série de compétences afin de situer l'apprenant dans l'autonomie. Autrement dit, on veut lui fournir les moyens conceptuels qui lui permettront, à son tour, de créer les outils dont il a besoin pour analyser, catégoriser les idées préétablies ou critiquer les savoirs auxquels il est confronté.

5.2. L'impact du contexte : le français sur objectifs universitaires en Argentine

Le français à l'université possède chez nous des caractéristiques spécifiques (Klett, 2008b : 441). On ne peut pas l'inscrire dans le français de spécialité ni dans le français sur objectif spécifique (FOS au singulier). Rappelons que le français de spécialité vise plutôt la globalité d'une discipline ou d'une branche professionnelle pour un public large alors que le FOS (sing.) « travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (Mangiante et Parpette, 2004 : 17). À partir de ces concepts on serait tenté d'inclure la lecture-compréhension, contexte argentin, dans le français de spécialité plutôt que dans le FOS (sing.). En effet, la proposition d'un cours de lecture en français à des futurs philosophes, anthropologues ou

documentalistes se fait tous les semestres, avec un programme qui, retouché périodiquement, garde une structure assez stable. Il s'agit donc, en termes de Parpette (2005 : 130), d'une offre et non pas d'une demande.

Pourtant, si nous considérons d'autres aspects, la lecture-compréhension et le FOS (sing.) se confondent. Dans les deux cas, le nombre d'heures destinées à l'apprentissage est réduit (150 heures pour la lecture). Quant au public, il n'est pas général, il est clairement identifié et déjà professionnalisé (nos apprenants suivent les cours de lecture plutôt en fin de cursus). Pour les objectifs, ils sont bien ciblés (lire des textes) et cherchent à insérer pleinement les élèves dans leur vie socioprofessionnelle. Un dernier aspect qui rapproche les cours FOS (sing.) et ceux de lecture c'est que les enseignants ne peuvent pas se servir des ressources habituellement utilisées. Les manuels dits spécifiques (français médical, juridique, etc.) restent trop généraux et ne fournissent pas les savoir-faire langagiers pertinents. L'enseignant devient obligatoirement le concepteur de son cours.

5. 2. 1. Les représentations de l'objet et le modèle d'apprentissage

Nos cours sont consacrés au travail exclusif de lecture-compréhension. Cependant, les recherches faites successivement (Klett et al. 1997, Klett, 2008a et Lucas & Vidal, 2010) montrent que pour les étudiants l'objet d'apprentissage est le français oral et écrit. Aucun étudiant ne se représente l'apprentissage de la lecture en tant que capacité séparée. Tel que nous le signalions dans un travail précédent (Klett 2008a : 153) : « L'analyse du corpus montre que, pour (60%) des enquêtés, apprendre une LE suppose que l'on travaille les quatre compétences et la sélection des contenus pour la lecture-compréhension est parfois qualifiée de *frustrante* ou *fâcheuse*. Tout en sachant qu'en 150 heures il est impossible d'envisager la totalité de la langue, bon nombre d'apprenants souhaiterait pourtant faire un peu de conversation, apprendre des notions de phonétique et traiter quelques textes écrits. Cela constitue en quelque sorte un tremplin vers le rêve de complétude tant désiré ».

Les apprenants débutants en lecture-compréhension en FLE perçoivent la langue comme l'addition d'items grammaticaux, syntaxiques et thématiques et ils conçoivent l'apprentissage comme un processus linéaire et continu d'assimilation de ces données. Chaque point appris devrait être consolidé avant de passer au suivant. De par leur culture éducative, ils s'attendent à une méthode guidée et à une approche structurale de la langue cible (vocabulaire, grammaire) car c'est la démarche qui leur est familière. Par ailleurs, nos dernières recherches montrent que pour les enseignants et les étudiants la grammaire constitue un élément central. Les enseignants parlent d'une grammaire contextualisée jouant un rôle dans la compréhension du texte. Ils disent : « Je dois étudier la grammaire pour répondre aux questions des étudiants (...) il est important de connaître les temps verbaux, les élèves ne les maîtrisent pas » ou « J'aime surtout expliquer la grammaire, à cause de ma formation traditionnelle » (Lucas et Vidal, 2010). Les apprenants considèrent, eux aussi, que la grammaire est essentielle car c'est l'élément qui fait le plus obstacle à la compréhension. Elle est ressentie comme compliquée et différente

de la langue maternelle. « Il me semble que la grammaire du français est plus complexe que celle de l'espagnol » (L 65) « Le plus difficile c'est la grammaire parce que je ne connais pas la manière de conjuguer les verbes » (L 36), « Je ne connais pas le français mais je pense que sa grammaire est très différente de l'espagnol » (L 74) (Klett, 2008a : 157).

5.2.2. Contrat pédagogique, contrat didactique et construction des connaissances / compétences

Notre dernier point concerne certaines caractéristiques des relations entre les membres réunis par le contrat didactique. Interrogés sur le rôle des partenaires, on observe que « les apprenants se perçoivent comme des sujets plutôt passifs, à l'écoute du professeur, possesseur du savoir et du savoir-faire » (Lucas et Vidal, 2010). On observe, par ailleurs, une grande stabilité quant aux qualités attribuées au « bon » professeur. Avant tout, il est motivé. Il sait motiver, expliquer, guider, corriger, créer une bonne ambiance. Pour l'élève argentin, il est essentiel que l'environnement soit favorable afin d'estomper la menace émotionnelle provoquée par la LE. Les étudiants ont besoin d'une réelle confiance en l'enseignant. Le savoir-être de celui-ci revêt une importance capitale.

L'idée d'un professeur très présent est partagée par enseignants et apprenants. L'étudiant argentin demande au professeur une grande disponibilité et souhaite en quelque sorte un « maternage ». La distance hiérarchique est minimale. Le tutoiement généralisé est la preuve tangible d'une proximité entre les partenaires. L'étudiant se sert du téléphone ou du mél pour demander un complément d'information ; pour consulter ce qu'il faut étudier parce qu'il a été absent ; pour solliciter des prérogatives (arriver une heure en retard, par exemple) et enfin, pour justifier une absence. L'enseignant, lui, se permet rarement de critiquer en public le mauvais travail d'un étudiant, au moins de façon détaillée. Il fournit par écrit des moyens pour une correction qui permettra une nouvelle remise de la copie. On est très attentif à l'individu et à sauver sa face. Ainsi, il est difficile d'imaginer des critiques provenant des camarades face à une présentation incorrecte d'un autre étudiant. L'esprit de corps l'emporte.

À titre d'exemple, nous énumérons certaines pratiques qui nous aident à introduire l'apprenant dans la découverte des genres peu connus et des procédés de mise en texte correspondants. Le travail de comparaison français-espagnol s'avère très enrichissant pour la construction de connaissances. Il s'agit par exemple de comprendre et comparer :

- Un curriculum français et un autre argentin. Ainsi, on peut découvrir que chez nous la quantité d'items cités compte plus que la sélection de l'information à présenter. ;
- Une lettre de motivation dans les deux pays. On observe que l'étudiant argentin rarement focalise sa présentation sur un motif perçant. Il se perd dans la profusion de détails, répète des informations, construit mal la progression. Un fois de plus c'est la quantité de données qui prime ;
- Des projets de recherche d'un domaine spécifique (anthropologie sociale, éthique, critique littéraire, etc.) ;

- Des lettres qui circulent en milieu universitaire français. La culture épistolaire formelle est inexistante dans notre milieu. Il s'agit d'une vraie découverte.
- Plusieurs textes en français sur un même sujet pour pouvoir rédiger un essai en espagnol.

Le travail comparatif tend à montrer que les textes universitaires, conformes aux formations sociales d'appartenance, ont une phraséologie spécifique et des marqueurs qui ponctuent leur structuration sémantique. Il existe des codes de chaque spécialité, « des tours de main discursifs » des spécialistes natifs (Bouchard, 2010 : 131), des particularités de l'argumentation qu'il est indispensable de connaître. Si ces contraintes ne sont pas respectées, en dehors de la validité scientifique du contenu, le discours peut être rejeté par la communauté scientifique. « Plus le contexte est formel et plus le genre de discours est codé » dit Ducancel et al. 1995 (cité par Cavalla, 2010 : 155).

Références bibliographiques

BEACCO, J.-C. ; BOUQUET, S. ; PORQUIER, R. (2004) : *Référentiel pour le français. Niveau B2*, Didier FLE, Paris.

BEACCO, J.-C. ; CHISS, J.-L. ; CICUREL, F. et VÉRONIQUE, D. (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses universitaires de France, Paris.

BLANCHET, P. ; MOORE, D. et ASSELAH RAHAL, S. (2008) : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Éditions des Archives contemporaines et Agence universitaire de la Francophonie, Paris.

BLANCO, T. (1997) : « La universidad y el profesorado secundario ». Communication présentée lors du II Encuentro Nacional «La Universidad como Objeto de Investigación». Disponible le 18 janvier 2010 : http://www.naya.org.ar/miembros/congresos/contenido/cea_1/3/31.htm

BOUCHARD, R. (2010) : « Les étudiants étrangers face à une production écrite «extraordinaire» : une thèse en français », in *Le Français dans le Monde. Recherches & applications*, n° 47, CLE International, Paris, pp. 123-141.

CARRAS, C. (2008) : « Quelles réponses didactiques pour l'intégration des étudiants étrangers dans les cursus universitaires français : un cas spécifique d'enseignement/apprentissage du FLE en milieu homoglotte », in *Actes du 2^e colloque de l'association des directeurs de centres universitaires d'étude française pour étudiants étrangers (ADCUEFE)*, pp. 33-45.

CAVALLA, C. (2007) : « Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat », in GOES et MANGIANTE (Eds), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Artois Presses Université, Arras, pp. 37-48.

CAVALLA, C. (2008) : « Les écrits universitaires : Un français spécifique pour les apprenants étrangers », *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*,

Bertrand et Schaffner (Eds), Éditions École Polytechnique, Paris, pp. 93-104.

CAVALLA, C. (2010) : « Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire », in *Le Français dans le Monde. Recherches & applications*, n° 47, CLE International, Paris, pp. 153-161.

CHARDENET, P. (2010) : « Mettre les langues au centre des enseignements supérieurs : des filières universitaires francophones aux compétences plurilingues » - entretien - in *Le français dans le monde. Recherches et applications* « Faire des études supérieures en langue française », CLE International, Paris, pp. 118-122.

- CISLARU, G. ; CLAUDEL, C. ; VLAD, M. (2009) : *L'Écrit universitaire en pratique*, De Boeck, col. Méthodes en sciences humaines, Bruxelles.
- CODLEANU, M. ; VLAD, M. (2009) : « Les mécanismes de la négociation dans les interactions en français langue étrangère sur le chat » in *Signes Discours Sociétés*, n° 3, disponible sur <http://www.revue-signes.info/document.php?id=1057>
- CORBIÈRE, E. (1999) : *Mamá me mima, Evita me ama. La educación argentina en al encrucijada*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- DERVIN, F. ; JOHANSSON, M. ; MUTTA, M. (2007) : « Écriture académique : collaboration multimodale et « constructions identitaires » en FLA », in *Synergies Europe 2*.
- DERVIN, F. ; VLAD, M. (2010) : « Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle : Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains » in *ALSIC*, disponible sur <http://alsic.revues.org/index1340.html>
- DROUÈRE M. ; ABRY D. ; MANGENOT F. ET GRANDMANGIN M. (éds), (2003) : *Les cahiers de l'ASDIFLE n° 14 - Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, Actes des 29^{es} et 30^{es} Rencontres, Mars 2002 Paris - Octobre 2002 Grenoble.
- DUCANCEL, G. ; ASTOLFI, J.-P. (1995) : « Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques / regards et aspects actuel », in *Repères* n° 12, pp. 143-164.
- EURIN-BALMET S. ; HENAO DE LEGGE M. (1992) : *Pratiques du français scientifique*, Hachette FLE, Paris.
- KAKN G., (1995) : « Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques », in *Le français dans le monde. Recherches et applications* « Méthodes et méthodologies », CLE International, Paris, pp. 144-152.
- KLETT, E. ; LUCAS, M. et VIDAL, M. (1997) : « Les représentations des apprenants-lecteurs sur les difficultés à la compréhension en langue étrangère », in *Revue de la SAPPESU*, année XV, pp. 70-77.
- KLETT, E. (2008a) : « Apprenants-lecteurs de FLE à l'Université : quelles représentations sociales ? » dans Schafner, I. & Bertrand, O. *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Éditions de l'Ecole Polytechnique, Paris, pp. 151-160.
- KLETT, E. (2008b) : « Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante ans », in *Éla* n° 148, Paris, pp. 437-445.
- LEHMANN, D. ; MARIET, F. ; MARIET, J. et MOIRAND, S. (1980) : *Lecture fonctionnelle de textes de spécialités*, Didier/Crédif, Paris.
- LUCAS, M. ; VIDAL, M. (2010) : « Les représentations de l'enseignant sur l'enseignement-apprentissage de la lecture en français à l'université », *SEDIFRALE XV*, Rosario, Argentine, 19-23 avril 2010.
- MANGIANTE, J.-M. ; PARPETTE, C. (2004) : *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, Paris.
- MARTIN R. (2009) : *Intégration d'un cours de « FOS-Techniques universitaires » dans le programme de FLE des FUF Hanoi-Vietnam*, Mémoire de master professionnel, année 2008-2009.
- MOIRAND, S. (1990) : « Décrire des discours produits dans des situations professionnelles », in *Le français dans le monde. Recherches et applications* « Publics spécifiques et communication spécialisée », CLE International, Paris, pp. 52-61.

NGUYEN V. D. (2002) : « Approche du français sur objectifs spécifiques (FOS) dans les Filières universitaires francophones (FUF) soutenue par l'AUF en Asie du Sud-Est » in *Dialogues et cultures*, n°47, *Le français autrement, nouveaux publics, nouvelles réponses*, pp. 51-55.

NGUYEN V. D. (2004) : « Les filières universitaires de l'AUF au Vietnam : La formation des enseignants de FOS », in *Le français dans le monde. Recherches et applications* « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », CLE International, Paris, pp. 180-185.

NGUYEN V. D. (coord.) ; LE V. D. ; NGUYEN V. H. et PHAM D. S. (2008) : *Rapport sur la recherche CECA Vietnam, Québec - Congrès de la FIPF - 2008*.

PARPETTE, C. (2005) : « Le français sur objectif spécifique : de l'enseignement à la conception de programmes », in *Les cahiers de l'Asdifle*, n° 16, pp. 130-141.

PARPETTE, C. ; MANGIANTE J.-M. (2010) : « Introduction » du n° 47, *Le français dans le monde, Recherches et applications* « Faire des études supérieures en langue française », CLE International, Paris.

PAUZET, A. (2002) (coordination) : *Habitudes culturelles dans la classe de Français Langue Étrangère-FLE*, L'Harmattan, Paris.

PORQUIER, R. ; PY, B. (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Didier/ Crédif Essais, Paris.

PUREN, C. (2005) : « Présentation », in *Éla* n° 140, Paris, pp. 390-391.

ROBERT, J.-M. (2009) : *Manières d'apprendre*, Hachette, Paris.

TUTIN, A. (2007), « Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique », in *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° Vol. 31, n° 2-4, pp. 247-262.

VLAD, M. ; CHENGIALI, E. (2009) : « Les pré-rapports de thèse : des révélateurs de pratiques discursives interculturelles ? » in *Acteurs et contextes des discours universitaires*, Bruxelles, pp. 311-325.

VLAD, M. ; CLAUDEL, C. ; CISLARU, G. ; DERVIN, F. (2009) : « Évaluer le français écrit académique : quels objectifs ? quelles grilles ? quelles pratiques ? » in Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (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*. Peter Lang, Berne, pp. 268-277.

VLAD, M. ; CODLEANU, M. ; DERVIN, F. ; VASILE, S. (2009) : « Types de remédiations dans la co-construction des discours en français langue académique : le cas de la communication médiée par l'ordinateur », in Galatanu, O. (éd.) : *Actes du colloque La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction*, Peter Lang, Berne, pp. 103-108.