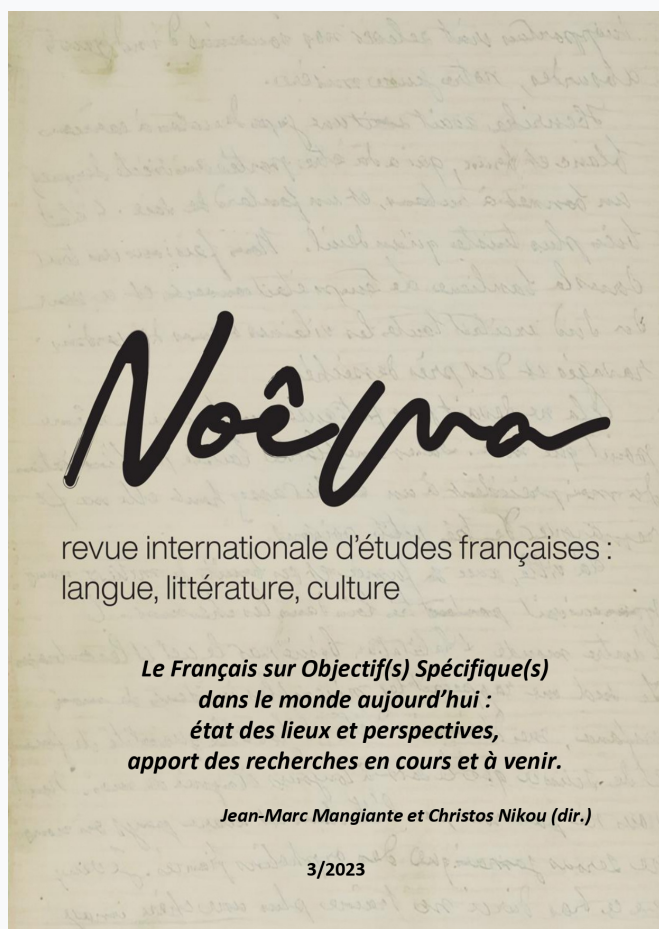


Noêma, revue internationale d'études françaises : langue, littérature, culture

Vol 1, No 3 (2023)

Le Français sur Objectif(s) Spécifique(s) dans le monde aujourd'hui : état des lieux et perspectives, apport des recherches en cours et à venir.



Le Français sur Objectifs Universitaires comme méthodologie d'affiliation au métier d'étudiant en langue française

Guillaume Demont

doi: [10.12681/noema.36687](https://doi.org/10.12681/noema.36687)

Copyright © 2024, Guillaume Demont



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

Demont, G. (2024). Le Français sur Objectifs Universitaires comme méthodologie d'affiliation au métier d'étudiant en langue française. *Noêma, Revue Internationale d'études françaises : Langue, littérature, Culture*, 1(3), 83–102.
<https://doi.org/10.12681/noema.36687>

Le Français sur Objectifs Universitaires comme méthodologie d'affiliation au métier d'étudiant en langue française

Guillaume DEMONT

Laboratoire EDA (Éducation, Discours et Apprentissage)

Université de Paris-Cité

demont.guillaume@wanadoo.fr

Résumé

L'analyse d'écrits d'auto-observation d'étudiants en Master de Didactique des langues, sur trois années successives permet de dégager que l'identité étudiante n'est pas monolithique, elle paraît au contraire se traduire en quatre dimensions fondamentales. En utilisant les résultats de cette analyse et en les rapprochant des concepts de « métier d'étudiant » d'Alain Coulon, du « cours d'expérience » de Jacques Theureau et de la théorie des moments d'Henri Lefebvre, nous proposons une nouvelle modélisation de la démarche d'élaboration didactique d'une formation de Français sur Objectif Universitaire.

Mots-clés : Français sur Objectif Universitaire (FOU), Métier d'étudiant, Moment Professionnel, Ethnométhodologie, Littéracie universitaire

Introduction

En 1997, Alain Coulon réalise une enquête sur l'activité étudiante. Il donne comme titre au livre relatant les résultats de cette enquête : *Le métier d'étudiant* (Coulon, 1997). Ce faisant, il fait se rejoindre l'activité étudiante et l'activité professionnelle. Cet ouvrage et ce terme sont devenus des références, pourtant cette orientation de recherche n'a pas vraiment été exploitée, nous ne retrouvons pas de travaux de recherche qui utilisent les méthodes de l'analyse de l'activité professionnelle (didactique professionnelle, sociologie du travail, psychologie du travail, ergologie...) pour investiguer sur l'activité étudiante.

L'émergence du Français sur Objectif Universitaire (désormais FOU), 13 ans après la sortie de *Le métier d'étudiant*, vient faire exception. Le FOU est explicitement dérivé du Français sur Objectif Spécifique (désormais FOS) qui était la méthodologie de référence pour analyser les usages discursifs au travail et créer un enseignement adapté.

Il ne s'agit pas de faire du FOU l'héritage du livre d'Alain Coulon. Chantal Parpette, une autrice du livre de référence sur le FOU, rejette le terme « métier d'étudiant » pour y préférer celui de « fonction d'étudiant » (Parpette, 2010 : 104-113). Mais il y a bien quelque chose dans l'activité étudiante qui la rapproche de l'activité professionnelle et justifie le glissement de la méthodologie du FOS vers le FOU. Ce « quelque chose » a été mis au jour par Alain Coulon, usant des principes de l'ethnométhodologie, nous proposons donc d'utiliser les apports de cette discipline pour revisiter la méthodologie du FOU telle qu'elle a été décrite par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011).

1. Le métier d'étudiant, du concept à son analyse

Le concept de « métier d'étudiant » a été théorisé par Alain Coulon (1997) qui, dans une approche ethnométhodologique, montre l'Université comme un lieu où les étudiants découvrent progressivement ce « métier d'étudiant ». Il montre qu'être étudiant ne se réduit pas à apprendre, mais que cette situation a aussi un aspect identitaire : on est étudiant comme on peut dire « je suis militaire », « je suis médecin »... Être étudiant est non seulement un statut, mais aussi une culture, des cercles de relation, une reconnaissance (marquée par la carte d'étudiant)... Cette identité est marquée par des rituels, des lieux symboliques, des objets... D'après Alain Coulon (1997), pour devenir un chercheur, un historien, un mathématicien, etc., il faut commencer par devenir un étudiant, être affilié à cette identité sociale d'étudiant.

Coulon définit trois étapes dans ce cheminement de l'étudiant¹ :

- Les nouveaux étudiants connaissent d'abord *un temps d'étrangeté*, au cours duquel ils se sentent séparés de leur passé familial qu'il leur faut oublier : dans leur nouvel univers, tout leur paraît étrange : le rythme des cours n'est plus le même, les règles ont changé, les exigences des enseignants également, au point que certains étudiants se demandent quel travail réel ils ont à faire ;
- Puis c'est *le temps de l'apprentissage*, souvent ressenti douloureusement, fait de doutes, d'incertitudes et d'anxiété. L'étudiant ne connaît plus la familiarité de son passé scolaire, mais n'a pas encore d'avenir universitaire ou professionnel : il est dans l'entre-deux. Un apprentissage complexe doit s'opérer rapidement, car il conditionne la poursuite de ses études ;
- Enfin, arrive *le moment de l'affiliation* : les étudiants ont découvert et appris l'utilisation des nombreux codes, institutionnels et intellectuels, qui sont indispensables à leur métier d'étudiant. Ils commencent à reconnaître et assimiler les évidences et les routines du travail intellectuel. Un étudiant affilié sait entendre ce qui n'est pas dit, sait voir ce qui n'est pas désigné. (Coulon, 2017 : 1246-1247)

Pour analyser ce que les écrits d'étudiants nous disent du « métier d'étudiant », nous recourons au concept de « cours d'expérience », ainsi défini par Jacques Theureau (2006 : 48) :

Le cours d'expérience², c'est la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore, l'histoire de la conscience préréflexive de l'acteur, ou encore, l'histoire de ce « montrable, racontable et commentable » qui accompagne son activité à chaque instant.

Le rapprochement de ces deux concepts, de métier d'étudiant et de cours d'expérience, nous a semblé intéressant pour saisir les processus d'affiliation à une identité sociale d'étudiant dans leur historicité, pour saisir comment un étudiant construit du sens dans son activité, comment se façonne sa conscience préréflexive qui lui permet de participer à l'activité et aux interactions de la communauté étudiante à laquelle il s'affilie progressivement.

¹ Les passages en italiques sont en italiques dans le texte.

² En caractères gras dans le texte.

Noéma

1.1. L'auto-observation d'un groupe d'étudiants de didactique des langues

Dans le cadre du cours de Français sur Objectif Universitaire et interculturalité du Master didactique des langues, français langue étrangère, français langue seconde et interculturalité à l'Université de Paris-Cité, il est demandé aux étudiants de réaliser un travail d'auto-observation. Ils doivent poster un commentaire hebdomadaire sur un cahier de recherche de la plate-forme hypotheses.org.

La consigne qui leur est donnée est formulée ainsi :

Sur cette page, vous êtes invités à observer votre pratique étudiante. Revenez sur la semaine écoulée.

- Racontez un souvenir de cette semaine de votre vie d'étudiant (avant, pendant, entre ou après les cours).
- Qu'est-ce que ce souvenir vous dit du métier d'étudiant ?
- Y a-t-il une prise de conscience durant cette semaine d'une difficulté particulière à exercer ce métier d'étudiant et son quotidien pour quelqu'un dont la langue et la culture française ne sont pas maternelles ?

L'objectif de cette auto-observation est de permettre aux étudiants de poser des mots sur le cours d'expérience du métier d'étudiant, c'est-à-dire l'expérience saisie dans son déroulement. À partir de cette saisie et d'autres travaux, il leur sera demandé de réaliser un référentiel de formation au français sur objectif universitaire.

Cette activité est proposée depuis trois ans, ce qui donne aujourd'hui le suivi hebdomadaire de ce « cours d'expérience » d'un semestre de 42 étudiants. Il paraît intéressant d'analyser ces écrits et de mesurer ce qu'ils disent de ce métier d'étudiant, de ses caractéristiques, et des pistes qui peuvent en découler pour une didactique du français sur objectif universitaire (désormais FOU).

2. L'analyse du corpus

Le corpus est composé des contributions des étudiants au carnet de recherche de ce cours de Master, soit 312 contributions provenant de 42 locuteurs différents. Au travers de ces analyses successives, nous voyons se dégager quatre passages que les scripteurs laissent apparaître dans leurs récits.

Ces passages sont des reconfigurations de l'identité sociale des personnes qui écrivent, elles vont ainsi passer d'une façon de se définir avant d'entrer à l'Université en tant que lycéen à une nouvelle façon, affiliée à l'identité d'étudiant. Nous observons dans les résultats d'analyses, que cette reconfiguration de l'identité n'est pas d'un bloc, qu'il y a plusieurs composantes dans cette nouvelle façon d'être au monde. En référence à la théorie des moments du philosophe Henri Lefebvre (1959), nous nommons chacune de ces composantes de l'identité d'étudiant « un moment ».

2.1. Le moment étude

Le premier passage est celui de l'élève à l'étudiant. La notion des études est omniprésente dans le corpus (ce qui est logique puisqu'il leur est demandé de s'exprimer au sujet du métier d'étudiant.) Cette notion est associée régulièrement à l'énonciateur comme l'illustrent les occurrences suivantes :



j'ai déjà inexplicablement obtenu un diplôme de master
Je suis une étudiante

Cette notion « étude » est aussi une projection, un « à venir » :

stresser pour les partiels de fin de semestre qui arrivent à grand pas sans qu'on les voit venir.

Le métier de l'étudiant est de passer des examens afin de s'assurer qu'il ne redouble pas l'année prochaine.

Elle est encore accentuée par les marqueurs de dialogisme qui en montrent le caractère prescrit. Être étudiant n'est pas seulement un choix personnel, c'est aussi un acte social et socialement prescrit (les caractères gras mettent en évidence les marqueurs d'un discours extérieur à l'énonciateur, même s'il n'y a pas de discours rapporté explicite) :

être étudiant c'est hésiter entre son bien-être mental et l'obsession de la réussite **par validation d'autrui**

J'ai suivi mon emploi du temps pour que ma vie soit organisée. **Il me dit** où je dois être et ce que je dois faire à quel moment de la journée.

Enfin, l'étude est une action, et il y a un certain nombre d'occurrences qui associent le domaine des études à des verbes d'action :

Rattraper le cours

S'accrocher à ses objectifs d'apprentissage

Remettre les devoirs

Être étudiant, c'est bien savoir comment **prendre des notes** en cours, surtout en cours faits de théories. Il faut noter avec les abréviations et des signes spécifiques en cas où on n'arrive pas à écrire assez vite.

Il est ainsi possible de percevoir trois caractéristiques du cours d'expérience du moment *étude* : une nécessité de se projeter et d'anticiper, un ensemble de prescriptions à intégrer et des actions typiques à mettre en œuvre (réviser, rattraper les cours, prendre des notes, remettre les devoirs). Le schéma 1 illustre les composantes de ce moment.

Noéma

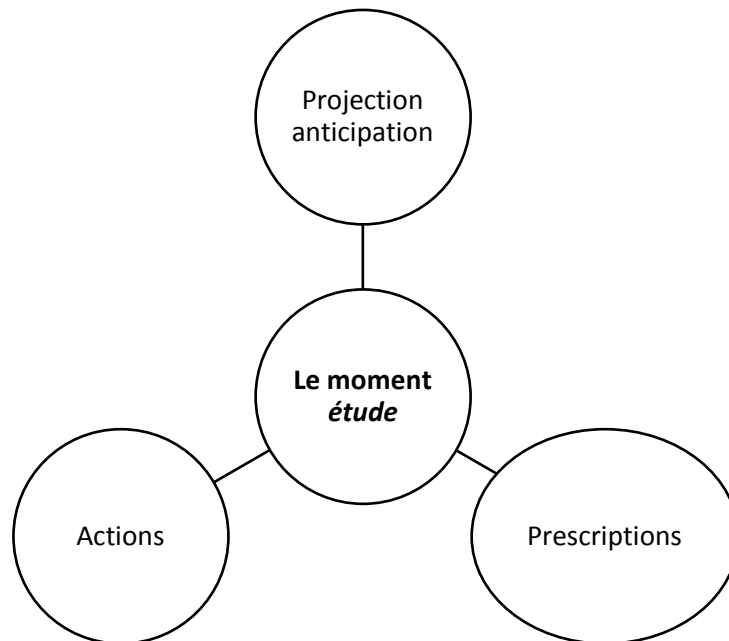


Schéma 1 : Caractéristiques du moment *étude*

2.2. Le moment *vie quotidienne*

Dans le corpus, le domaine de la vie quotidienne est également très présent, vu plus particulièrement au prisme des problèmes qui se posent aux étudiants.

Ces problèmes peuvent être liés au statut d'étudiant :

il faut savoir faire les démarches, discerner les arnaques des bonnes offres et savoir utiliser le site du CROUS qui est assez difficile à comprendre
se battre avec l'administration de la fac,

Ils peuvent aussi être liés à la vie ordinaire de tout adulte autonome, comme la recherche d'un logement :

La recherche de logement est aussi une très grande difficulté

La gestion de ses ressources et la recherche d'un emploi :

Être étudiant c'est douter, stresser, cumuler les petits jobs,
gestion d'un budget serré parce qu'on ne reçoit pas encore les allocations pour l'aide au logement, et c'est donc se priver de certains besoins naturels et primaires

Ou encore la mobilité :

se rendre à l'auto-école en colère,

Ces difficultés sont repérées, dans le corpus, liées au passage de l'adolescence à l'âge adulte :

Être étudiant, c'est devoir gérer les cours, le travail à effectuer à côté, ainsi que de devoir gérer sa nouvelle vie d'adulte ;
 Être étudiant, c'est basculer entre l'adolescence et la vie d'adulte,
 un sentiment d'appartenance au monde des adultes
 l'envie profonde d'être responsabilisés, de faire leurs preuves, et d'être considérés comme de jeunes adultes, et non plus comme des lycéens.

Nous observons donc quatre caractéristiques du moment *vie quotidienne* dans notre corpus : faire face aux difficultés du quotidien, gérer les questions de logement, s'assurer de ses ressources financières, soit en travaillant, soit en faisant les démarches attendues pour percevoir des allocations ou des réductions, enfin, faire tous les déplacements nécessaires entre le domicile, le lieu d'étude, le lieu de travail... Le schéma 2 illustre les composantes de ce moment.

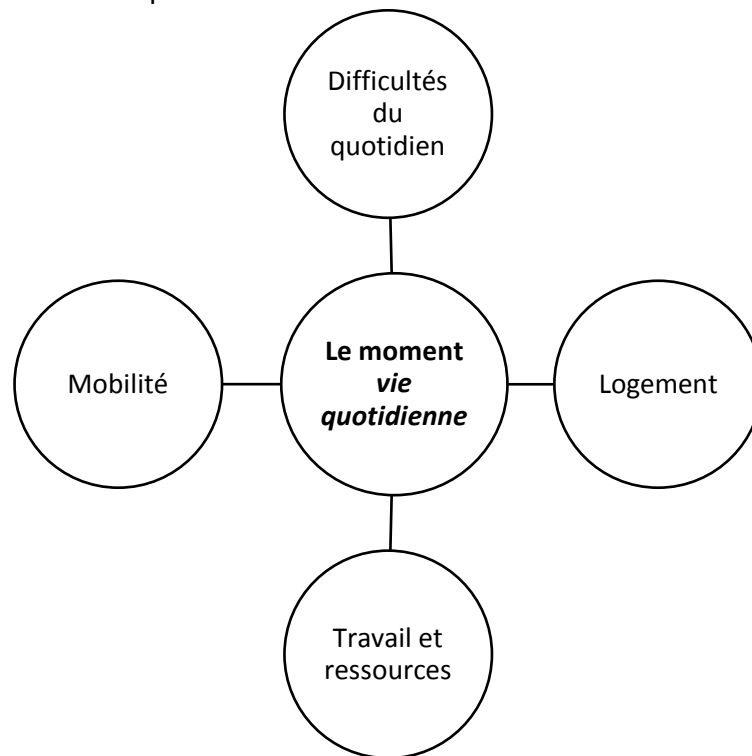


Schéma 2 : Les caractéristiques du moment *vie quotidienne*

2.3. Le moment *expertise*

Le thème du travail est fortement présent dans le corpus. Celui-ci peut être abordé sous deux angles : le job exercé en parallèle des études, pour les financer et financer la vie quotidienne :

caler son job étudiant sur son planning universitaire
 Être étudiant c'est douter, stresser, cumuler les petits jobs
 les activités extra-scolaires (surtout des jobs étudiants) qu'il faut cumuler pour pouvoir financer ses études,

et le métier visé après les études.

Noéma

Le métier d'étudiant est une bonne préparation à son futur métier, l'école nous forme dans un domaine, mais également pour la vie.

nous nous formons à un métier ou du moins dans un domaine très particulier. Nous sommes donc constamment confrontés à notre futur métier, si loin et pourtant si proche.

Ce métier va exiger des étudiants qu'ils deviennent des experts dans leur domaine, dans un champ disciplinaire. De ce fait, le vocabulaire de la didactique du français est abondant dans le corpus, puisque c'est la discipline dans laquelle ils forment leur expertise :

Par exemple, en tant qu'étudiants en DDL, nous devons apprendre à donner des cours et à devenir des enseignants.

il y a des expressions qui sont très utilisées en France, mais qui ne sont jamais présents dans un manuel du FLE, comme « du coup ».

Être étudiante c'est avoir des contacts avec d'anciens étudiants devenus professeurs et être invitée à un enregistrement de voix pour un manuel d'apprentissage français-chinois,

Le corpus va, par ailleurs, référer à deux situations intermédiaires entre les études et l'exercice de la profession liée à l'expertise que procureront ces études : le stage et la pratique du tutorat :

pratiquer ce qu'on a appris lors d'un stage

Eh bien, après avoir écrit ce commentaire, je vais continuer me préparer pour mon stage qui aura lieu la semaine prochaine.

Avoir l'opportunité de devenir tutrice pour des étudiante-e-s étranger-ères.

Une étudiante témoigne d'une opportunité de participer à la création d'un manuel de langue, non en tant qu'auteur (ce que serait la place d'un expert confirmé), mais en tant que « voix » pour les supports audio, ce qui témoigne d'une entrée dans la communauté des professeurs de FLE :

Être étudiante c'est avoir des contacts avec d'anciens étudiants devenus professeurs et être invitée à un enregistrement de voix pour un manuel d'apprentissage français-chinois, pouvoir être immortalisé dans le monde universitaire et ainsi pouvoir faire partie du traumatisme (ou pas) des futurs étudiants qui utiliseront ce manuel.

Cette progression de l'étudiant au professionnel, en passant par une étape de stagiaire et/ou de tuteur, témoigne du passage qui se fait au long des études entre le novice qui débute dans une discipline et l'expert capable de la présenter aux autres. Ce passage va impliquer la maîtrise du français de spécialité lié à la discipline choisie par l'étudiant :

Les codes oraux sont aussi difficiles à maîtriser tels que les apocopes (« la fac », « la cafét ») et les siglaisons (« la BU »), etc.

Entrant à l'Université l'étudiant-novice découvre une discipline, au fur et à mesure, il va maîtriser les codes de celles-ci, les méthodologies et le corpus de connaissances et va pouvoir faire valoir son expertise. Ce passage se traduit linguistiquement par la capacité de la personne à se définir comme « linguistique », « professeur de FLE », « Historien », etc., selon la discipline choisie.

Ce moment *expertise* peut donc se décrire en trois caractéristiques : l'utilisation d'une langue spécialisée liée au domaine de l'expertise, la réalisation de stages et d'actions de tutorat pour les novices, enfin, la participation à des projets portés par des experts reconnus (participation à la rédaction d'un manuel, participation à la collecte, la transcription ou l'analyse d'un corpus pour la recherche d'un enseignant...). Le schéma 3 illustre les composantes de ce moment.

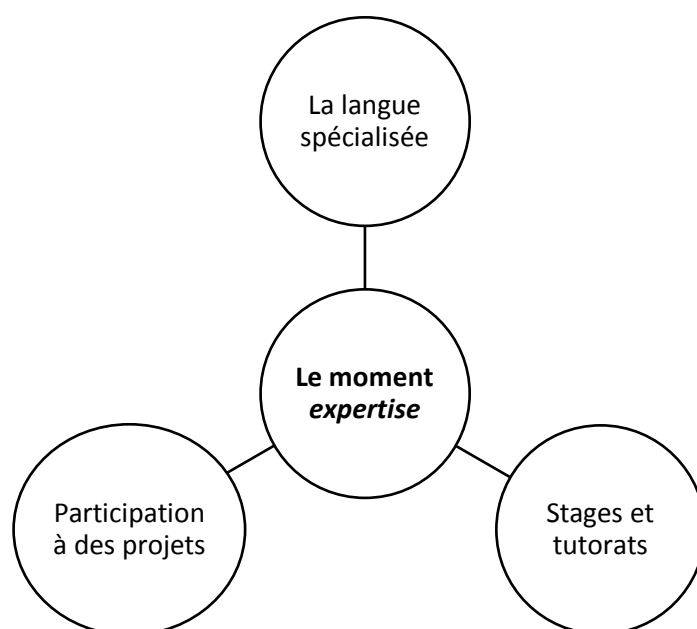


Schéma 3 : Caractéristiques du moment *expertise*

2.4. Le moment *recherche*

Un dernier passage est évoqué dans ce corpus, de manière moins détaillée que les autres, car les étudiants sont en Master 1 et commencent seulement à l'expérimenter, c'est celui de l'apprenant au chercheur :

l'université prépare davantage à la recherche

Le lycéen, et en grande partie aussi l'étudiant en Licence, reçoit le savoir de ses enseignants. Ceci ne veut pas dire qu'il est passif, mais que les connaissances à acquérir sont prédéterminées par l'enseignant. Des activités vont être nécessaires pour acquérir ces connaissances :

et les dossiers à rendre.
pour remettre les devoirs différents
préparer un exposé, en s'entraînant pendant des heures à l'oral

Noéma

Progressivement, un peu en Licence, de plus en plus en Master et complètement en Doctorat, ce modèle de réception du savoir va évoluer vers un modèle de production du savoir. Cette bascule se fait à partir d'une sorte de frustration, de désir d'approfondir ce qui est transmis, d'aller plus loin sur un sujet :

le travail en cours n'est pas suffisant
du temps qu'on aimerait passer sur chaque sujet parfois pour avoir l'impression de maîtriser quelque chose complètement
ou encore faire ses recherches universitaires pour ses cours ou sa curiosité personnelle

Ce passage implique une nouvelle forme d'accès à la connaissance, contrairement au lycéen, l'étudiant ne se contente plus de lire des manuels, ou autres textes de vulgarisation des savoirs, il doit lire désormais les articles de recherche :

Est-ce que j'aurais le temps de lire les articles pour aujourd'hui dans les transports ?

Il va aussi acquérir une forme d'autonomie en choisissant et recherchant lui-même ce qu'il faut lire sur le sujet qu'il traite :

faire des choix de lecture dans les bibliographies
connaître les ouvrages cités, et être familier-e du moteur de recherche et de l'organisation de sa bibliothèque pour les y retrouver

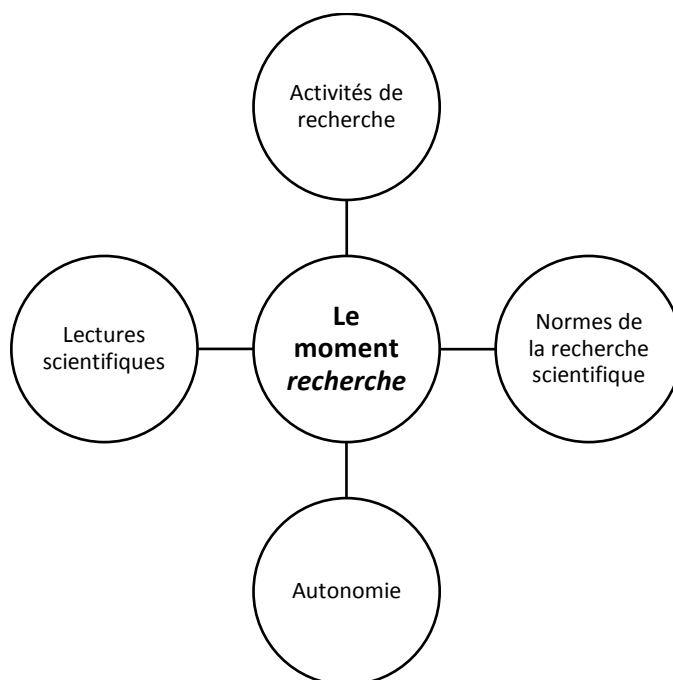
D'ailleurs, l'étudiant peut se sentir en difficulté avec cette autonomie attendue :

Par ailleurs, Léa éprouve le besoin d'être davantage cadrée dans son apprentissage, estimant qu'elle n'est pas encore suffisamment indépendante et autonome pour se réaliser seule.

Ce moment *recherche* va impliquer de nouvelles activités, ainsi que de nouvelles exigences :

Il était intéressant de réaliser une interview
et qu'il faut toujours aller chercher les sources
Être étudiant-e c'est comprendre les normes bibliographiques

Ce moment *recherche* peut se décrire en quatre caractéristiques : autonomie, réalisation d'activités de production de savoirs, choix de lectures scientifiques, respect des normes de la recherche scientifique. Le schéma 4 illustre les composantes de ce moment.

Schéma 4 : Caractéristiques du moment *recherche*

Au terme de cette analyse du corpus, nous percevons donc que le métier d'étudiant se décompose en quatre moments : *études, vie quotidienne, expertise et recherche*. L'étudiant étranger arrivant en France va devoir construire ces moments dans une langue et une culture différentes de celles de sa scolarisation ou de ses études.

Le chapitre suivant traitera des conséquences didactiques de cette approche du métier d'étudiant en quatre moments.

3. Le FOU, former au métier d'étudiant

3.1. Méthodologie du FOU

Cette analyse du cours d'expérience d'un groupe d'étudiant rejoint le concept de « contextes emboîtés » évoqué par Mangiante et Parpette (2011 : 58) : la recherche se fait dans une spécialité donnée, cette spécialité est enseignée dans un contexte d'étude, une Université, et ces études prennent place au sein d'une vie quotidienne de l'individu. Cette pluralité du métier d'étudiant permet d'envisager que la perspective didactique visant à actualiser les quatre moments qui le composent en langue française ne peut être homogène. Il y a dans la didactique du FOU une pluralité méthodologique.

Le moment *étude* rejoint le point de départ nommé par J.-M. Mangiante et C. Parpette (*ibid.*) quand ils ont posé les bases d'une didactique du FOU : il existe bien un champ didactique spécifique, avec des objectifs spécifiques liés au contexte universitaire. Devenir étudiant exige un premier passage : de l'élève, ayant acquis tous les codes de l'enseignement secondaire, à l'étudiant, acquérant ceux de l'enseignement supérieur. Ce passage va impliquer d'acquérir une nouvelle façon d'apprendre, de participer à une vie sociale, d'interagir avec les enseignants et autres étudiants... à la suite de Florence Mourlhon-Dallies (2011) nous pouvons nommer le champ didactique qui vise à former des étudiants à développer ces codes et

Noéma

compétences sociales, d'apprentissage et langagières le Français d'Intégration Universitaire (FIU).

Le moment *vie quotidienne* est vécu aussi bien par un étudiant français ou venant de l'étranger, mais le second va devoir développer les compétences linguistiques et culturelles propres à la société dans laquelle il vient vivre cette vie quotidienne. De ce fait, on perçoit qu'une didactique du français répondant aux besoins spécifiques des étudiants pourra aussi comporter une part de Français Langue Seconde (FLS).

Le moment *expertise* impose l'usage des compétences linguistiques propres au domaine d'expertise. L'étudiant va progressivement intégrer et utiliser naturellement un vocabulaire et une syntaxe spécifiques, le champ didactique de cette acquisition d'une langue spécifique à un domaine est celui du français de spécialité (FS) de la discipline dont l'étudiant devient progressivement expert.

Enfin, le moment *recherche* implique d'écrire pour pouvoir être lu dans le monde académique de la recherche. Il y a donc des normes à respecter et un usage de la langue propre à cet univers de recherche. Nous rejoignons là la didactique du français académique (FA).

Cette partition de la didactique du FOU en quatre champs didactiques rejoint une équation formulée par Florence Mourlhon-Dallies (2011 : 137) :

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

3.2. La méthode du FOU

La méthode d'élaboration d'un cours de FOU est historiquement dérivée de celle du Français sur Objectif Spécifique (FOS) décrite par Mangiante et Parpette (2004), telle qu'elle est décrite par Goes et Mangiante (2010), puis par Mangiante et Parpette (2011) :

La démarche du Français sur Objectif Universitaire applicable dans un dispositif de préparation aux études en français pourrait se décliner ainsi :

Identification de la demande/commande [...]

Analyse des besoins [...]

Collecte des données [...]

Analyse des données [...]

Élaboration didactique [...] (Goes et Mangiante, 2010 : 145)

Florence Mourlhon-Dallies (2011 : 138) inscrit l'émergence du FOU comme le signe d'un nouveau mouvement pour la didactique des langues, similaire à celui que fut l'émergence de l'approche communicative :

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

En effet, en ce qui concerne l'enseignement du FLE, autour des années 2010 on a vu émerger, outre le FOU, de nouveaux sigles qui témoignent de ce mouvement de recentration du programme sur la situation : le Français Langue Professionnelle (FLP) qui se centre sur la situation de travail, ou le Français Langue d'Intégration (FLI), qui revisite le FLS pour centrer le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la situation de migration. Enfin, même si cette démarche n'a pas abouti à la création d'une nouvelle appellation, Nathalie Auger (2010) revisite la didactique du Français Langue de Scolarisation à partir d'une analyse de la situation de scolarisation des élèves nouvellement arrivés sur le territoire français.

Le FOS, tel qu'il a été décrit par Mangiante et Parpette en 2004, est clairement inscrit dans une démarche de centration sur l'apprenant, en revendiquant une approche au « cas par cas » :

Le FOS, à l'inverse, 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)

Pour continuer le mouvement de centration sur la situation, nous pouvons opérer un léger décalage dans la méthode d'élaboration d'un cours proposée en faisant suivre l'analyse de la demande d'une « analyse de la situation », qui rassemblerait la collecte et l'analyse des données avec une étude de littérature existante. L'analyse des besoins interviendrait ensuite, comme démarche de spécification à un public précis confronté à une situation. Enfin, l'élaboration didactique et pédagogique¹ vient clore cette approche.



Schéma 4 : Méthode d'élaboration d'un cours de FOU

Les trois premières étapes peuvent être rassemblées sous le terme de « pré-élaboration didactique et pédagogique ». Puisque, comme nous le verrons dans la suite de cet article, elles permettent de rassembler les données qui serviront de matériaux pour l'élaboration didactique d'un cours de FOU (quels sont les contenus d'enseignement/apprentissage, comment les rendre transmissibles et quelle progression construire), ainsi que pour l'élaboration pédagogique (quelle organisation adopter pour permettre un apprentissage et un transfert de l'apprentissage le plus pertinent et efficient). Dans les chapitres suivants, nous expliciterons seulement cette pré-élaboration. En effet, la dernière étape, l'élaboration didactique et pédagogique, se trouve au croisement des deux champs de recherche : la didactique des langues étrangères et la pédagogie universitaire, ce qui en fait un sujet impossible à aborder en seulement un chapitre.

¹ L'Université étant fréquentée essentiellement par des adultes, nous avons une préférence pour le terme « d'andragogie » plutôt que celui de « pédagogie ». Mais l'expression « pédagogie universitaire » est celle qui désigne aujourd'hui le champ de recherche autour de l'enseignement à l'Université, donc nous conservons ce terme en dépit de nos réticences.

Noéma

3.3. Première étape : identification de la demande

Nous mentionnions précédemment l'équation formulée par Florence Mourlhon-Dallies (2011 : 137) pour définir le FOU :

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

Il est cependant possible d'aller un peu plus loin en complexité que ne le fait cette équation, car il n'y a pas que le français de spécialité qui soit à dosage variable. Chaque composante du FOU peut varier selon les situations d'enseignement/apprentissage. Ainsi, dans certains contextes le Français Langue Seconde sera très développé (dans certains cours pour des étudiants Erasmus, par exemple), alors que dans d'autres ils seront absents (par exemple dans des Universités situées dans un pays plurilingue comme au Luxembourg). Il en est de même du Français académique qui est peu enseigné à des étudiants en L1, mais prend de plus en plus d'ampleur en Master, puis en Doctorat.

Cette équation du FOU peut se reformuler ainsi :

$$\text{FOU} = x\% \text{deFA} + x\% \text{deFLS} + x\% \text{deFIU} + x\% \text{deFS}$$

Le dosage de chacune de ces composantes sera déterminé par l'analyse de la demande. Cette analyse est la première étape de la démarche du Français sur Objectif Spécifique décrite par Mangiante et Parpette (2004) qui sera reprise dans la démarche du FOU (Mangiante et Parpette, 2011).

Pour illustrer l'influence que peut avoir cette conception plurielle du FOU sur l'analyse de la demande, nous allons comparer deux dispositifs de cours de français pour allophones, sur objectifs universitaires.

Le premier exemple vient d'un dépliant de l'Université Pontificale Catholique de São Paulo pour un cours intitulé « Apprenez le français pour étudier en France », extrait d'un article de De Albuquerque Costa (2010 : 77) :

Apprenez le français pour étudier en France, un cours présentiel et à distance qui a pour but de répondre à un besoin concret des étudiants en troisième cycle et boursiers des agences d'appui à la recherche qui visent à préparer des séjours d'étude en France ou dans des pays francophones. Les objectifs d'apprentissage sont définis à partir de trois axes, à savoir : linguistique, culturel et académique qui permettent à tous les intéressés de développer les compétences linguistiques et culturelles nécessaires à l'adaptation dans le pays choisi ainsi que les conditions pour bien poursuivre les études à l'Université dans des projets individuels de recherche. [...]

Cet extrait montre que le cours proposé dans cette université devra aborder des objectifs d'intégration dans le pays d'accueil (« les compétences linguistiques et culturelles nécessaires à l'adaptation dans le pays choisi »), de préparation aux activités universitaires comme le suivi des cours, la prise de notes... (« Les conditions pour bien poursuivre les études à l'Université ») et de réalisation d'un travail de recherche (« dans des projets individuels de recherche »). Soit un cours associant des

Noéma

objectifs de Français Langue Seconde, Français d'Intégration Universitaire et de Français Académique. Comme dans l'équation formulée par Florence Mourlhon-Dallies, le Français de spécialité est l'élément mobile du FOU, qui n'a pas sa place dans ce cours.

Le second exemple est un cours de l'Université du Luxembourg : « Fit en français : pont académique de B2- à C1 » :

L'expression et la communication écrite avancées en langue française dans un contexte académique.

Ce cours est destiné aux étudiants souhaitant rédiger des travaux académiques en français dans le cadre de leur master. Chaque séance commence par une introduction théorique sur une thématique selon le besoin des participants.

Pré-requis : Niveau B2 en français

Objectifs et résultats d'apprentissage

Ce séminaire a trois objectifs : un objectif organisationnel, un objectif rédactionnel et un objectif structurel.

- L'objectif organisationnel est l'accompagnement du processus rédactionnel en formulant des objectifs concrets et précis.
- L'objectif rédactionnel est de maîtriser une syntaxe claire et efficace.
- L'objectif structurel est la compréhension et la maîtrise de l'articulation des différentes parties d'un genre académique spécifique.

À la fin du cours, les étudiants devront savoir maîtriser l'écriture du français académique. Ils devront savoir reconnaître un texte écrit en français académique par rapport à d'autres types de textes écrits. En outre, ils devront savoir appliquer les règles d'écriture du français académique dans la rédaction personnelle d'un texte écrit.

Ce cours poursuit bien des objectifs universitaires, donc il s'inscrit dans le champ du FOU, mais il ne comporte aucun objectif relevant du FLS, du FIU ou du FS, uniquement des objectifs relevant du Français Académique.

3.4. Deuxième étape : Analyse de la situation

À partir de l'analyse du corpus faite dans le deuxième chapitre de cet article, nous pouvons réunir les schémas 1 à 4 en une seule figure qui servira de guide pour cette analyse de la situation, deuxième étape de la démarche que nous proposons :

Noéma

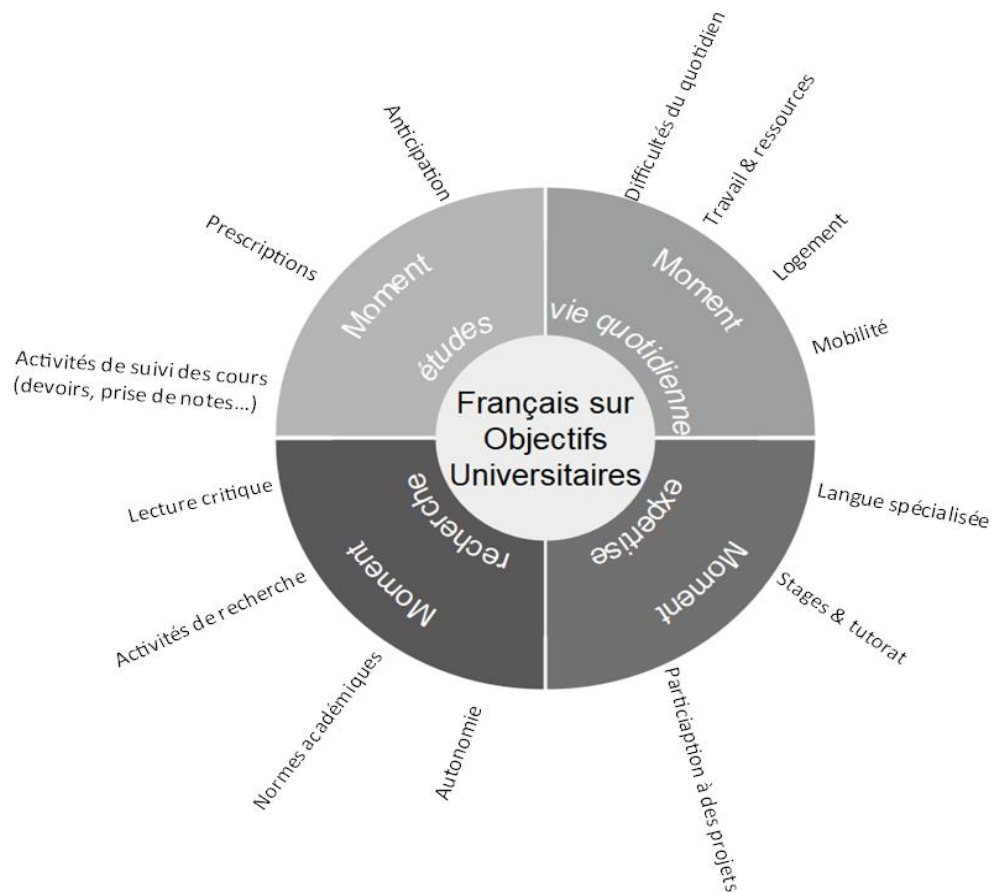


Schéma 5 : Synthèse des composantes des quatre moments du métier d'étudiant

Il est évident que ce schéma est temporaire, il demande à être confronté à des récits d'étudiants venant d'autres Universités et d'autres disciplines. Mais, en l'état, il est une base de travail utile pour réaliser l'analyse de la situation.

L'analyse de la demande permet de définir quels quarts de cette figure vont être à retenir, quels moments du métier d'étudiant. Reste encore à savoir comment ces moments s'actualisent concrètement dans la situation d'enseignement (dans un pays, une université et une discipline donnés). C'est donc l'analyse de la situation qui va répondre à cette question.

Cette analyse va se faire par le biais d'une démarche ethnométhodologique, inspirée d'Alain Coulon (1987), que nous résumerons ici en sept étapes :

1. Observation et entretiens avec des étudiants et personnels, enseignants et administratifs ;
2. Collecte et analyse des discours auxquels les étudiants sont exposés (écrits que rencontrent les étudiants en cours et en dehors des cours, enregistrements de cours magistraux...) ;
3. Lecture des travaux déjà réalisés sur des situations d'enseignement similaires ;
4. Mise en regard des analyses des données avec ce qui ressort de l'observation, des entretiens et de la littérature existante ;
5. Ce qui dans la situation rejoint et se différencie de ce que les travaux lus ont décrit ;
6. Analyse des discours oraux et écrits collectés ;

7. Classification des caractéristiques identifiées de la situation autour de la synthèse des caractéristiques des moments du métier d'étudiant.

Cette analyse va donc permettre d'élaborer le référentiel d'une formation sur objectif universitaire, en cohérence avec la demande institutionnelle et les réalités discursives et langagières des situations universitaires concrètes auxquelles sont confrontés les étudiants.

3.5. Troisième étape : analyse des besoins

L'analyse des besoins et leur traduction en objectifs d'apprentissage/enseignement est un problème très ancien de la didactique des langues. En 1976, déjà, Daniel Coste (1976 : 369) soulignait une interférence entre une analyse des besoins des apprenants et les choix politiques préexistant à cette analyse :

Les analyses de besoins en langue étrangère faites jusqu'à présent ne sont pas toujours très éloignées des pouvoirs de décision. Il arrive même souvent que les décideurs se trouvent à l'origine des projets et qu'ils sachent très exactement, dès le départ, à quoi servira l'enquête dans l'économie d'une politique de formation déjà arrêtée dans ses objectifs comme dans ses modalités majeures et à laquelle l'analyse de *certain*s besoins n'apportera guère qu'un éclairage complémentaire et d'utiles précisions de travail. (citation reprise dans Pelfrène, 1977 : 48)

Henri Besse (1980 : 62) prolongera cette réflexion quatre ans plus tard :

Tout se passe comme si la longue construction des besoins langagiers à partir des publics et des domaines ne parvenait pas à maintenir sa cohérence au-delà de l'appareil technique qui la constitue et à déboucher sur autre chose que ce qui est pris en compte dès le départ.

En distinguant l'analyse de la demande et l'analyse des besoins, en deux étapes différenciées, la méthodologie du FOS, puis du FOU, proposée par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, permet de sortir de cette impasse en ouvrant un espace de négociation possible entre le cadre préalable posé par l'institution et le besoin exprimé ou repéré chez l'apprenant.

L'analyse de la demande permet de définir un espace de prise en compte des besoins de l'apprenant. La formation de FOU ne peut prétendre répondre à l'intégralité des besoins langagiers, discursifs, pragmatiques et socioculturels de l'étudiant. L'institution prescriptrice va délimiter un spectre de besoins pour lesquels il est sa mission de fournir des réponses à l'étudiant.

3.5.1. Les littéracies universitaires

Le concept de « littéracie » est particulièrement aidant pour penser cet espace de négociation entre le prescrit institutionnel et le besoin particulier. Mary Lea et Brian Street (2006 : 227-228) proposent cette définition de la littéracie universitaire :

La littéracie universitaire s'intéresse à la création de sens, à l'identité, au pouvoir et à l'autorité. Elle met en avant la nature institutionnelle de ce qui « compte » comme connaissances dans un contexte académique particulier. Ce modèle est similaire à bien des égards à celui de la socialisation académique, sauf qu'il considère les processus

Noéma

impliqués dans l'acquisition et l'utilisation de la littéracie comme plus complexes, dynamiques, nuancés, contextualisés et impliquant à la fois des questions épistémologiques et des processus sociaux, notamment les relations de pouvoir entre personnes, institutions et identités sociales¹.

Cette littéracie universitaire ne peut être réduite à une liste de compétences acquises, en cours d'acquisition ou à acquérir. La littéracie universitaire est structurellement instable, son acquisition et son usage sont à la fois « complexes, dynamiques, nuancés et contextualisés ». De plus elle est socialement construite et signifiante, résultant de l'interaction entre l'institution, les groupes constitués et les identités sociales des individus. Une référentialisation sous la forme d'une échelle de compétences conduirait à ignorer autant son aspect instable que social.

Comme nous l'avons mis en avant dans l'analyse du corpus (deuxième chapitre du présent article), « être étudiant » n'est pas une identité sociale faite d'un seul tenant, il s'agit d'une identité plurielle. De la même façon, la littéracie qui a cours à l'Université n'est pas monolithique. Yves Reuter (2012 : 172) distingue trois formes de littéracie qui cohabitent dans la vie étudiante :

l'ordre des littéracies potentiellement « communes », plus ou moins partagées, au sein d'une société donnée à un moment historique déterminé ; ce qui est du ressort des littéracies universitaires (l'université étant ici considérée comme une sphère socio-institutionnelle spécifique, sphère organisant donc des pratiques qui lui sont propres) ; et ce qui serait spécifique de littéracies disciplinaires.

La littéracie « commune » recouvre ce que nous avons nommé le moment *vie quotidienne* et le moment *études*. En effet, l'ensemble des discours concernant la recherche d'un logement, d'un travail, etc., comme ceux concernant les consignes données par les enseignants, les plannings, ou les informations sur la vie étudiante, est accessible par une grande majorité d'individus, y compris ceux qui ne suivent pas le parcours d'un étudiant. Ce qui ne sera pas le cas des littéracies qu'Yves Reuter nomme « universitaire » et « disciplinaire ».

La littéracie universitaire est celle qui permet à des universitaires de communiquer et de se comprendre en dépit des diversités de rattachements disciplinaires. Nous rejoignons donc ce que nous avons qualifié de « moment *recherche* ». Un chercheur peut lire et utiliser des articles de recherche relevant d'une autre discipline que la sienne parce qu'il maîtrise cette « littéracie universitaire », socle commun aux différents chercheurs. En revanche, il devra faire des recherches pour comprendre la partie de ces articles qui se réfèrent à des concepts et à des méthodologies extérieurs à sa discipline.

Cette troisième littéracie, propre à chaque discipline, rejoint ce que nous avons nommé « le moment *expertise* ». Chaque discipline ayant construit avec le temps son

¹ Texte en anglais (traduit par l'auteur) : « academic literacies is concerned with meaning making, identity, power and authority and foregrounds the institutional nature of what "counts" as knowledge in any particular academic context. It is similar in many ways to the academic socialization model except that it views the processes involved in acquiring appropriate and effective uses of literacy as more complex, dynamic, nuanced, situated, and involving both epistemological issues and social processes including power relations among people and institutions, and social identities ».

propre lexique, sa syntaxe, ses genres discursifs, ses références culturelles et ses codes.

3.5.2. Le niveau de l'apprenant

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il n'est pas possible de réduire une littéracie à une liste de compétences. Alors, nous pouvons nous demander comment rendre compte du positionnement d'un étudiant dans chacune des trois littéracies précédemment décrites.

La progression, proposée par Alain Coulon (1997) dans *Le métier de l'étudiant*, entre l'étrangeté, l'apprentissage et l'affiliation, va nous permettre de rendre compte à la fois des processus identitaires et sociaux (l'entrée dans la littéracie universitaire comme perspective d'affiliation à une communauté) et du caractère mouvant et négocié de la littéracie.

Cette progression permet aussi de modéliser l'évolution du besoin d'enseignement de l'étudiant en FOU. Dans le stade de « l'étrangeté », l'étudiant ne sait nommer ses propres besoins d'apprentissage, il perçoit une altérité totale entre cet univers dans lequel il rentre et son univers de référence. Il a donc besoin d'un enseignement qui lui rende accessible le langage, les discours, les pratiques sociales et les codes socioculturels, donc d'un enseignement qui lui apporte la base de connaissance nécessaire pour sortir de cette étape d'étrangeté.

Dans le stade de l'apprentissage, l'étudiant perçoit l'écart entre les normes qu'il a intégrées et celles qui sont dorénavant attendues de lui. Il a besoin de passer de la perception d'un écart à la réduction de cet écart. Le curriculum mis en œuvre doit donc, pour répondre à ses besoins, suivre pas à pas ces perceptions et prise de conscience, pour lui apporter progressivement l'étayage qui va lui permettre de combler l'écart perçu.

Enfin, dans le troisième stade, celui de l'affiliation, l'étudiant se définit comme « membre compétent » d'un collectif, qu'Alain Coulon (2017 : 1245) définit ainsi : « un membre compétent catégorise le monde de la même façon que ses semblables ». Le membre compétent maîtrise l'ensemble des catégories qui font sens dans un groupe donné. Il peut encore rencontrer de l'inconnu, mais il n'a plus besoin d'un étayage pour cheminer dans l'inconnu, il a besoin de trouver des ressources dans lesquelles puiser, en toute autonomie.

Nous pouvons synthétiser en un unique schéma les modélisations successives de cet article, qui figurent ces trois premières étapes de l'élaboration d'un cours de FOU telle que nous la proposons :

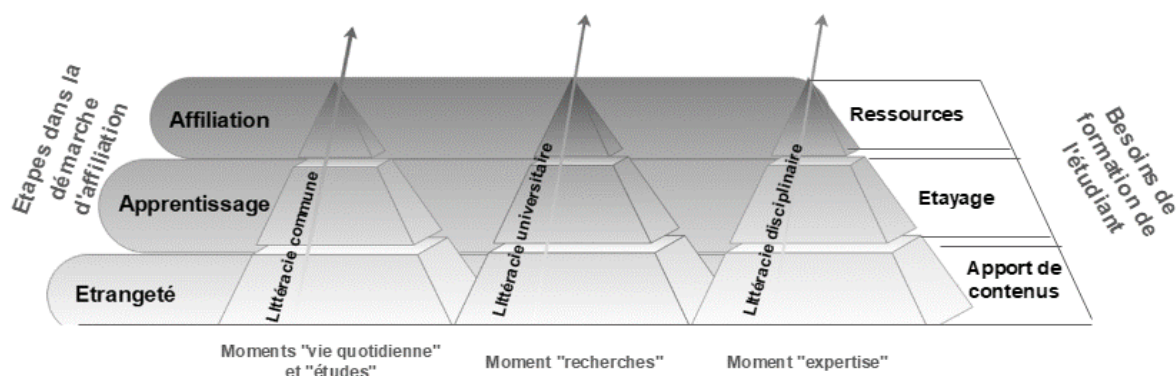


Schéma 6 : Modélisation des trois premières étapes de l'élaboration d'un cours de FOU

Noéma

Conclusion

En croisant ainsi les travaux d'auto-observation d'étudiants en didactique des langues, avec ceux sur le FOU, sur le « métier d'étudiant » d'Alain Coulon, et ceux sur la littéracie universitaire, nous parvenons à une nouvelle modélisation de la pré-élaboration d'un cours de français sur objectif universitaire.

Il conviendrait encore d'affiner cette recherche en élargissant le corpus d'auto-observation à d'autres profils d'étudiants : en licence, en master, en doctorat, de disciplines variées, des sciences dures et humaines. Ceci permettra d'affiner la description des différents moments du métier d'étudiant.

Cette recherche possède également un second volet qui n'est pas traité dans le présent article, à propos de la suite de cette méthodologie, l'étape d'élaboration à proprement parler. La didactique des langues s'appuie méthodologiquement sur la modélisation des pratiques sociales en compétences. Le décalage, induit par les travaux d'Alain Coulon, nous amenant à décrire ces mêmes pratiques sociales, non en termes de compétences, mais en termes d'affiliations, aboutit à l'émergence d'une nouvelle perspective pour une didactique et une pédagogie des langues sur objectifs universitaires.

Références bibliographiques

- AUGER N., *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2010.
- BESSE H. et GALISSON R., *Polémique en didactique. Du nouveau en question*, Paris, CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 1980.
- COSTE D., « Remarques sur quelques enquêtes relatives à l'analyse des besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel », in A. PELFRÈNE (dir.), *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel*, St Cloud, CREDIF, 1976.
- COULON A., *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1987.
- COULON A., *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.
- COULON A., « Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire », *Educação e Pesquisa*, n° 43, 2017, p. 1239-1250.
Disponible sur : <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=fr>> [consulté le 21/10/2023].
- DE ALBUQUERQUE COSTA H. B., « Formation aux savoir-faire académiques français dans une université brésilienne », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° 47 (Faire des études supérieures en langue française ; numéro coordonné par J.-M. Mangiante et C. Parpette), 2010, p. 72-81.
- GOES J. et MANGIANTE J.-M., « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° 47 (Faire des études supérieures en langue française ; numéro coordonné par J.-M. Mangiante et C. Parpette), 2010, p. 142-152.



- LEA M. R. et STREET B. V., « The “academic literacies” model: Theory and applications », *Theory into practice*, n° 45, 2006, p. 227-236. Disponible sur : <https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications> [consulté le 29/09/2023].
- LEFEBVRE H., *La somme et le reste*, Paris, La Nef de Paris éditions, 1959.
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, coll. « Français Langue Étrangère », 2004.
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C., *Le Français sur Objectif Universitaire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2011.
- MOURLHON-DALLIES F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier, coll. « Langues et didactique », 2008.
- MOURLHON-DALLIES F., « Le Français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel », *Synergies monde*, n° 8, 2011, p. 135-143. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf>> [consulté le 21/10/2023].
- PARPETTE C., « Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° 47 (Faire des études supérieures en langue française ; numéro coordonné par J.-M. Mangiante et C. Parpette), 2010, p. 104-113.
- PELFRÈNE A., « Analyse de besoins langagiers (préalables à une formation) », *Langue française*, n° 36 (Enseignement du français et formation continue des adultes), 1977, p. 40-50.
- REUTER Y., « Les didactiques et la question des littéracies universitaires », *Pratiques*, n°s 153-154 (Littéracies universitaires : nouvelles perspectives), 2012, p. 161-176. Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/pratiques/1979>> [consulté le 10/12/2023].
- THEUREAU J., *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse, Octarès Éditions, 2006.

Noéma