Revue TDFLE

N° 77 | 2020
Le FOU dans tous ses états : conceptions, approches, pratiques… et nouvelles pistes ?

Observation de stratégies d'acculturation d'étudiants étrangers dans le cadre d'un dispositif FOU à l'Université de Caen

Carmen AVRAM

Anne PRUNET

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-77/365-observation-de-strategies-d-acculturation-d-etudiants-etrangers-dans-le-cadre-d-un-dispositif-fou-a-l-universite-de-caen
DOI : numerev_1391
Date de publication : 30/11/2020

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : AVRAM, C., PRUNET, A. (2020) Observation de stratégies d'acculturation d'étudiants étrangers dans le cadre d'un dispositif FOU à l'Université de Caen. *Revue TDFLE*, (77). https://doi.org/10.34745/numerev_1391

Notre article a pour objectif d'analyser un dispositif d'enseignement-apprentissage du FOU, développé au Carré International de l'Université de Caen, intitulé le « parcours FOU ». Dans ce cadre, les deux niveaux DUEF (B2 et C1) proposent aux étudiants étrangers un programme d'insertion dans des cours universitaires de leur choix, à titre d'auditeur libre. Cette insertion présuppose une observation active des cours choisis ainsi que la rédaction d'un dossier d'observation universitaire. Le « parcours FOU » se propose donc de contribuer à la construction du « métier d'étudiant » dans le milieu universitaire français, par l'acquisition des méthodes et techniques de travail spécifiques, étroitement liée à celle de la langue académique.

Ce sont les témoignages des étudiants, répertoriés dans une quarantaine de dossiers d'observations, qui retiendront notre attention et que nous analyserons du point de vue du processus d'acculturation universitaire. La réalisation de ce dossier s'appuie sur l'observation réflexive du choisi ainsi que sur une comparaison des systèmes universitaires en termes de spécificité disciplinaire. Ces observations visent également à identifier les stratégies élaborées tant par l'enseignant que par l'étudiant, à travers la compréhension d'un cours français, la prise de notes et, plus largement, les modes d'acquisition de la langue en contexte académique.

Les résultats obtenus nous permettent de remarquer une prise de conscience progressive des difficultés relevant de ce métier d'étudiant. ainsi que la constitution, par les étudiants observés d'une palette de stratégies de médiation visant à retenir, restituer et construire des connaissances.

Mots-clés : dossier d'observation ; métier d'étudiant ; processus d'acculturation ; parcours FOU ; stratégies de médiation

Abstract

Our paper aimes to analyze a learning course in French for Academic Purposes proposed by Carré International at Caen Université, entiteled « Parcours FOU ». Two different levels are available : B2 and C1 following the Common European Framework, both proposing an integration programm in academic courses that the student are free to organize. To reach that goal, student are invited to observe actively the chosen courses and to report the experience in an academic outocome record. Throughout this experience the candidates are supported in their approach to « becoming a student » in a French university. It allows indeed to acquire a specific methodology related to academic language proficency.

We have based our research on testimonials from sudents from over 40 academic

records and have paied a particular attention to the acculturation process and more expecially to the ability for reflective observation, the ability to compare academic systems and to identify disciplinary cultures. We also tried to enhance student's and teacher's strategy revealed through activities such as note taking developped in order to understand and acquire adacemic language skills.

The results highlight a gradual awareness of the issues of « becoming a student » and the building of a range of médiation strategies.

***Keywords** : Academic record, becoming a student, acculturation process, French for Academic Purposes, mediation strategies*

Mots-clés :
Dossier d'observation, Métier d'étudiant, Processus d'acculturation, Parcours FOU, Stratégies de médiation

---

Introduction

Dans le cadre de la mobilité étudiante, l'université de Caen Normandie accueille annuellement environ 2500 étudiants étrangers, majoritairement hors UE[1].Le Carré International[2]constitue le point central pour les étudiants et chercheurs internationaux inscrits à Unicaen, grâce à ses dispositifs : le DUEF (Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises), le SLF (soutien linguistique en langue française) et le LANSAD (étude du français pour spécialistes d'autres disciplines).

Cet article présente une expérience d'enseignement-apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires (FOU) développée depuis 2013 dans le cadre du DUEF, aux niveaux B2, C1 et C2. En prenant pour témoin des écrits d'étudiants en fin de parcours FOU, nous tâcherons d'illustrer le processus d'acculturation et à la fois la construction d'un « métier d'étudiant » que ces étudiants ont vécu durant leur immersion dans des cours universitaires de spécialité.

L'acculturation est conçue ici au sens de Glorieux (2016), comme une appropriation culturelle et linguistique des savoir-faire nécessaires durant les études universitaires en France. Nous l'entendons comme une familiarisation graduelle et non comme une assimilation[3]. D'une façon générale, l'acculturation universitaire comprend ce que Mangiante et Parpette (2011) réunissent sous l'étiquette des compétences pour « *s'intégrer à l'université* », à savoir comprendre un cours magistral, se repérer dans l'espace et le temps universitaire, identifier des personnes ressources, réaliser différents types d'opérations langagières (à caractère administratif, pour échanger avec

les natifs) etc. Pour Coulon (1997 : 2) ce processus relève d'une véritable *affiliation institutionnelle et intellectuelle* et s'inscrit dans la construction du *métier d'étudiant*. Si pour un étudiant natif, apprendre le métier d'étudiant signifie passer[4] du statut d'élève à celui d'étudiant et apprendre les codes, les savoirs et les savoir-faire universitaires, pour les étudiants étrangers cette dimension est tout aussi indispensable, mais n'est pas suffisante : en effet, l'étudiant étranger doit également s'adapter rapidement à un système différent de celui de son pays d'origine, à des normes et des codes nouveaux, à une langue et une culture d'étude et de communication différentes. Afin de dépasser le choc culturel[5] ressenti (que ce soit au niveau du langage verbal ou non verbal, à tout ce qui relève des normes, rituels et codes universitaires), de véritables stratégies de médiation doivent être mises en place. Nous concevons la médiation comme toute activité langagière (relier des informations à un savoir antérieur, adapter son langage etc., dans la perspective du CECRL 2018), mais aussi extra-langagière (se faire un réseau de collègues, un groupe de travail, par exemple) permettant l'accès au sens et une meilleure compréhension de l'environnement universitaire. Ces stratégies de médiation sont adaptées de façon implicite par les étudiants étrangers et nous allons les identifier dans la partie d'analyse de notre corpus, à travers un état de lieu des témoignages écrits de nos étudiants.

Le dispositif FOU développé à Caen permet aux étudiants du DUEF (Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises) d'assister à des cours universitaires de leur choix dans les différentes UFR de l'université de Caen. Cette expérience d'observation participative et analytique est sanctionnée à la fin de chaque semestre par la rédaction d'un « dossier d'observation universitaire » (présenté en 1.2.2). Ce sont ces dossiers qui constituent notre corpus d'analyse. Ils nous permettent d'interroger de façon indirecte la notion d'acculturation grâce aux témoignages des étudiants concernant leur vécu pendant ces moments d'immersion en situation authentique d'enseignement de spécialité. Les étudiants sont amenés à exprimer à l'écrit leur expérience d'observation des cours, à réfléchir à leurs facilités et/ou difficultés en matière de participation active à ces cours, de contact avec les enseignants et les étudiants francophones et de faire également une analyse personnelle de cette expérience, en comparaison avec les cours suivis dans leur université d'origine.

Notre expérience de coordination de ce dispositif et de suivi des étudiants, nous a amenées à nous interroger sur l'élaboration de ce processus complexe d'acculturation universitaire ainsi que sur la façon dont le métier d'étudiant se construit. Les principes constitutifs et méthodologiques de ce parcours d'apprentissage ainsi que le public d'étudiants seront présentés dans la première partie de cet article. Afin d'illustrer le processus d'acculturation en œuvre pour la construction du « métier d'étudiant », notre attention se portera, dans les deuxième et troisième parties de cet article, sur l'analyse de quarante-deux dossiers d'observation universitaires, de niveaux B2, C1 et C2, retenus dans la période 2013- 2020.

1. Présentation du dispositif FOU, du public et de la méthodologie

1.1. Le module Français sur Objectifs Universitaires

Fortes des expériences menées en français langue de scolarisation (désormais FLS) dans le cadre des classes d'accueil, aujourd'hui UPE2A[6], consistant en une acculturation par inclusion et en un dispositif d'accompagnement, nous avons envisagé un parcours FOU qui s'intègre à un dispositif spécifique d'accueil des étudiants étrangers, les DUEF, et qui propose une ouverture sur le monde universitaire in vivo : l'inclusion dans un cours choisi parmi l'ensemble des filières de l'université pluridisciplinaire qu'est Unicaen. C'est cette notion d'articulation entre les pôles d'accompagnement et d'inclusion qui a guidé l'élaboration de nos maquettes (2013, renouvelées en 2018).

1.1.1. Un dispositif qui présente des analogies avec le dispositif des UPE2A

Le dispositif des UPE2A comporte des analogies avec notre dispositif. En effet, nous avons repris le principe du « choc culturel » induit par la fréquentation de certains cours dans la classe de rattachement. Intégré dans une classe avec ses pairs, l'élève allophone ne bénéficie pas d'étayage particulier ; il est donc confronté à ce que sera dans un avenir proche son quotidien. Parallèlement à cette intégration, l'élève d'UPE2A suit des cours de FLS qui vont préparer cette intégration par un apprentissage du français orienté vers les besoins d'un élève. Ainsi, l'enseignant en charge de l'enseignement du français en UPE2A évalue à quel moment de l'année scolaire chaque élève peut à profit commencer à suivre chaque enseignement dans sa classe de rattachement. Si elle commence par l'expérience du « choc culturel » pouvant être considérée comme brutale, l'acculturation de l'élève en UPE2A est le fruit d'un subtil dosage entre cours de FLS dans la structure dédiée aux élèves allophones et la classe de rattachement, toujours à reconsidérer au fur et à mesure que l'élève s'acculture et que l'année progresse, car ce dispositif existe sur le temps d'une année scolaire.

1.1.2. Un dispositif qui prend en compte la notion de vulnérabilité

La vulnérabilité est l'un des points communs aux deux publics (au sens donné par Moro : 2002, 2012). Dans cette optique, nous avons retenu trois critères en nous fondant sur les travaux menés sur les notions de vulnérabilité et d'insécurité examinées dans le cadre de l'apprentissage d'une langue : la précarité juridique et sociale, le degré d'éloignement de la langue-culture d'origine avec la langue-culture cible, et le degré de maîtrise des littéracies. Le premier critère est un élément de vulnérabilité mesuré par

les travaux permettant de montrer que des apprenants en situation de précarité juridique mettent en moyenne deux fois plus de temps qu'un apprenant en situation juridique stable pour atteindre un niveau du CECRL (Ahmad Yar et Jourdain : 2018). Rappelons que si certains de nos étudiants choisissent leur mobilité, d'autres ont le statut de réfugié ou de demandeur d'asile sous protection judiciaire. Le deuxième critère réside dans le degré d'éloignement entre la langue d'origine et la langue cible, entre la culture scolaire et universitaire d'origine et la culture scolaire cible (Berthelot : 2014, Salinas : 2001). En outre, le degré de maîtrise des littéracies scolaires et universitaires est un élément déterminant qui peut faire la différence entre un étudiant allophone et un autre. Un étudiant de niveau master sera en moyenne moins vulnérable qu'un étudiant qui n'a pas encore commencé d'études supérieures (Coulon : 1997). Deux constats s'imposent donc : notre public d'étudiants allophones n'a pas l'exclusivité de la vulnérabilité. En effet, deux des critères cités peuvent également concerner les étudiants francophones natifs. C'est la combinaison des critères qui rend un étudiant particulièrement vulnérable et pour lequel l'acculturation sera la plus importante.

1.1.3. Un dispositif articulé entre accompagnement spécifique et inclusion

Notre dispositif spécifique se donne pour but de travailler les besoins spécifiques aux étudiants allophones tout en les préparant à suivre un cours avec des étudiants francophones. Ainsi avons-nous créé un cours d'« Analyse des discours universitaires » fondé sur des documents authentiques utilisés par des enseignants à l'université, répondant aux besoins de formation soulignés par Mangiante et Parpette (2011) en FOU, déjà pointés par Vignier (2009) dans sa distinction entre FLE, FLS et FLsco[7].

L'autre intérêt d'un dispositif spécifique d'accompagnement réside en un contexte sécurisant qu'il apporte sur le plan psycho-affectif (Dat et Spanghero-Gaillard, 2009 cité par Guedat Bittighoffer, 2015). Le cadre plutôt rassurant du DUEF ne saurait pourtant préparer les étudiants de manière efficace à une poursuite d'études dans les filières de l'université française, de même que la seule classe de FLS en UPE2A ne permet pas non plus de préparer les élèves à leur intégration dans une classe de rattachement. Le dispositif choisi est donc ouvert, pour permettre l'acculturation à la situation à venir des étudiants : le suivi d'un cursus en UFR dans une filière de LMD permettant une familiarisation graduelle. Le dispositif choisi est souple, car chaque étudiant peut choisir le cours qui lui convient. L'autre niveau de souplesse relève du nombre de cours suivi en UFR (1 en B2, 2 en C1 et 3 en C2). C'est donc par un dispositif alliant accompagnement et inclusion que les étudiants sont mis en situation d'apprendre leur « métier d'étudiant ». En ce sens, ce dispositif est bien une forme d'adaptation de la structure d'UPE2A au public d'étudiant et au contexte universitaire.

1.2. Le cours d'observation universitaire

1.2.1. Un cours à multiples facettes

Le « Cours d'observation universitaire » vise à la fois une observation réflexive dans les différentes filières, la comparaison des systèmes universitaires en termes de spécificité disciplinaire et de façon de faire de l'enseignant et de l'étudiant, la compréhension d'un cours français et la prise de notes, la formation à la rédaction d'un dossier d'observation et, de façon transversale, l'acquisition de la langue en contexte académique. Ce cours est constitué en plusieurs étapes et alterne formation en groupe-classe et suivi individuel tout au long des 12 semaines qui constituent le semestre. Tout d'abord, l'enseignant guide les étudiants vers la découverte de l'ensemble des formations disciplinaires disponibles à Unicaen et essaie d'établir ensuite le profil des étudiants et d'identifier la discipline vers laquelle ils se dirigent.

Dans une deuxième étape, les étudiants sont invités à identifier les spécialités et les cours de leur choix. Afin de guider les étudiants durant cette observation de cours et d'assurer une certaine homogénéité des points de repérage, une grille d'observation est conçue avec l'ensemble du groupe-classe. Les étudiants du Carré sont invités à observer le cours choisi de façon générale, à prendre des notes et à se comporter comme les étudiants francophones malgré l'absence d'examen disciplinaire à la fin du semestre. Le suivi des étudiants prend la forme de rendez-vous individuels ou en petits groupes hebdomadaires. D'une part, l'enseignant répond aux interrogations de l'étudiant et tâche d'identifier et de remédier à ses difficultés, d'autre part, il guide l'étudiant dans la constitution et la rédaction du dossier d'observation.

1.2.2. Un genre textuel hétérogène

Le dossier d'observation, de sept à dix pages selon le niveau, doit se présenter sous la forme d'un texte structuré, suivant la méthodologie classique de rédaction d'un mémoire universitaire en France. Les différentes sous-parties du dossier s'inscrivent souvent dans des scénarios similaires, mettant en exergue la présentation générale et formelle du cours observé, des remarques sur les activités ou les façons de faire de l'enseignant et celle des étudiants, la comparaison avec le système universitaire d'origine et l'expérience vécue durant les semaines d'observation.

L'objectif du dossier est la présentation problématisée de l'expérience en UFR. Malgré ses dimensions réduites et des objectifs moins ambitieux qu'un mémoire de fin d'études, le dossier d'observation universitaire vise aussi une initiation à l'écrit et à la méthodologie universitaire. Ce dossier s'inscrit dans une démarche d'enseignement concernant une situation de communication spécifique, à partir des besoins langagiers du public cible (Pollet, 2001) et se situe au croisement de plusieurs genres de discours écrit : argumentatif d'une part, car les étudiants sont amenés à justifier leur choix,

spécifier leur démarche et préciser leur affiliation universitaire ; expositif et descriptif d'autre part, car une grande partie du dossier relève de la description des cours suivis ; narratif également car, souvent, les étudiants relatent leur expérience antérieure, dans leur pays d'origine.

Au niveau textuel également, le dossier d'observation universitaire s'inscrit dans le champ des littéracies universitaires, au croisement des caractéristiques de différents types d'écrit. Il emprunte à la fois les spécificités d'un écrit académique visant à valider un cursus (Gettlife, 2018) car il cautionne la note finale obtenue dans le module FOU ou bien d'un « écrit de recherche en formation » (Reuter, 2004) car sa rédaction constitue une première ébauche de la formation au travail de chercheur. C'est également, dans une certaine mesure, un journal de formation (Causa, 2007) car il retrace le parcours d'un apprentissage méthodologique, linguistique et disciplinaire.

Les difficultés de rédaction de ce type d'écrit universitaire sont multiples et nous rejoignons dans ce sens Cavalla (2010) qui identifie trois types de lacunes/ difficultés : une difficulté culturelle, car il est demandé aux étudiants internationaux de s'adapter assez rapidement au système universitaire français et à ses exigences surtout au niveau de la spécificité du cours magistral mais également à un type d'écrit inconnu ; une difficulté scientifique, car ils suivent des cours dans des disciplines pour lesquelles ils ne sont pas formés ou bien pour lesquelles ils sont formés en langue maternelle et ils doivent rendre compte dans ce dossier d'un vocabulaire souvent difficile et spécialisé ; une difficulté linguistique et méthodologique, car ils doivent rédiger un dossier en français, avec toutes les contraintes langagières et formelles que cela implique. Une difficulté d'ordre temporel et logistique s'ajoute à tout cela car les semaines de cours en UFR et au Carré sont souvent en décalage et nos étudiants intègrent les cours en UFR avec 3 ou 4 semaines de retard ce qui nuit à la compréhension optimale de l'ensemble et créé un sentiment d'inconfort. Toutes ces difficultés contribuent de façon constructive au processus d'acculturation pluridisciplinaire en FOU.

2. Le corpus

Afin d'illustrer les modalités de manifestation du processus d'acculturation, notre attention se portera sur l'analyse de quarante-deux dossiers d'observations de cours universitaires, de niveaux B2, C1 et C2 entre 2013 et 2020.

309 étudiants ont été inscrits dans le cadre du cours « observation de cours universitaires » au Carré International entre 2013 et 2020. Le premier critère distinguant ces étudiants est le projet de poursuite d'études en France. On peut distinguer trois cas : souhait de poursuivre ses études dans son pays d'origine - étudiants participant à un programme de mobilité (G1) ; projet d'études en France et un retour dans le pays d'origine[8] où un diplôme français est valorisé (G2) ; projet d'étude et de vie en France (rapprochement familial, étudiants réfugiés ou assimilés[9])(G3). C'est dans cette troisième catégorie qu'on observe le plus de reprise d'études et que les étudiants sont donc logiquement plus âgés. Si on se réfère aux travaux de Moro (2002

et 2012), c'est la catégorie la plus vulnérable. Cette vulnérabilité est d'ailleurs explicitement exprimée par l'un de ces étudiants :

> *« Le choc culturel rattrape tôt ou tard presque tous les étudiants étrangers. En premier arrivent les démarches administratives, les difficultés liées à la langue et à l'insertion dans la vie sociale. Puis viennent l'éloignement avec les proches et le manque de soutien social et affectif » (37).[10]*

Un autre élément de vulnérabilité consiste en la langue maternelle de l'étudiant et son origine géographique. Dans le DUEF, deux nationalités dominent, les Etats-Unis et la Chine. Les étudiants les plus nombreux viennent d'Asie (46% des effectifs) et l'Europe est assez faiblement représentée (8%) car les étudiants européens privilégient souvent les dispositifs d'échanges interuniversitaires ou Erasmus. Enfin, la culture universitaire et scolaire comme la langue maternelle a également une influence sur notre public qui se trouve être majoritairement un public extra-européen et dont l'acculturation est donc plus difficile que pour un public issu de l'UE. Notre cohorte d'étudiants est donc très hétérogène au plan des motivations et des objectifs d'insertion en France et dans un cursus universitaire, tout comme au niveau des langues et des origines culturelles.

Parmi les 309 dossiers à notre disposition, 42 ont retenu notre attention pour cet article. Le tableau en annexe 4 présentant les données sur les 42 dossiers et leurs auteurs révèle une assez bonne représentativité des différents facteurs caractérisant notre cohorte : les trois niveaux de langue française : B2 (14 dossiers), C1 (27 dossiers), C2 (1 dossier) ; les 4 aires géographiques, les 10 pays les plus représentés, les 10 langues les plus représentées, et les différents niveaux d'études des étudiants (Licence, Master, Doctorat) et des différents champs disciplinaires les plus représentées : sciences humaines, sciences économiques, sciences, droit. Les trois profils G1, G2, G3, concernant les projets d'études, figurent également. Quatre étudiants (26) (34) (37) et (39) se considèrent explicitement en reprise d'études.

3. Analyse du corpus et résultats. « Le métier d'étudiant » : langue, ressenti, stratégies

Le métier d'étudiant se manifeste concrètement chez les apprenants allophones par une attention portée à la langue, nécessaire à la compréhension du cours, à sa prise en notes, et donne lieu à un développement de différentes stratégies de médiation.

3.1. Cours en général : organisation, méthode d'enseignement, prise de notes

La priorité d'observation est accordée aux CM pour des raisons logistiques (l'organisation est plus facile en espace et temps pour les enseignants qui dispensent le CM) et méthodologiques, car le CM est généralement le cours qui pose le plus de problèmes aux étudiants étrangers. En effet, le CM est un discours long qui demande un effort de concentration, des capacités d'écoute et de sélection de l'information, ainsi que l'apprentissage de la prise de notes.

Parmi les 42 dossiers analysés, nous remarquons que la plupart des étudiants éprouvent les mêmes difficultés quant à la compréhension: *Dans le cours du droit commercial, il semble impossible de comprendre ce que le professeur dit* (2), *A cet instant là sans support concret le contenu du cours reste un peu abstrait pour moi* (6), *c'était vraiment difficile pour moi de suivre le professeur quand il parle* (9). Les difficultés éprouvées relèvent autant du contenu du cours et de la méthode d'enseignement, que de l'organisation classique d'un CM (*On trouve que les cours de CM soutiennent encore la vieille tradition d'enseignement dans laquelle la relation entre le professeur et l'étudiant n'est pas appropriée* (17)) et de l'absence d'interaction professeur-étudiant. Ainsi, l'étudiant (27) témoigne :

> *« En outre, un des points négatifs a été le fait que cette classe appartient au programme de deuxième année de licence, ce qui a entraîné une difficulté additionnelle pour nous à cause d'un manque de connaissances préalables que nous acquerrions pendant la première année [...]. L'autre serait peut-être avoir choisi un cours magistral de droit, qui est assez théorique et qui nous a empêché expérimenter des méthodes d'enseignement plus pratiques, l'utilisation des matériaux pédagogiques différents et une interaction plus active entre le professeur et les étudiants et entre camarades eux-mêmes ».*

La prise de notes occupe une place centrale dans le cours magistral en France (Parpette et Bouchard, 2003) et les étudiants étrangers remarquent très rapidement la place qu'elle occupe dans le CM, ainsi que son importance : *En histoire il y a beaucoup d'informations et à mon avis la réussite dépend surtout de la prise de notes* (8).

La prise de notes est l'élément le plus saillant d'ailleurs dans la plupart des dossiers consultés. Voici un seul témoignage, représentatif de tous les autres :

> *« j'ai préféré de prendre des notes à la main parce que trouve que cela peut aider l'étudiant à intérioriser l'information donnée en cours. Par contre, c'est vraiment mon opinion personnelle, parce que les étudiants d'histoire m'ont expliqué que pour eux c'est mieux de prendre des notes avec l'ordinateur pour ensuite faire des fiches pour réviser pour les examens. Ce n'était pas le*

cas pour moi parce que je ne devais pas présenter des examens mais rendre un dossier » (8). »

3.2. De l'expression d'une difficulté linguistique à la conscientisation de l'apprentissage d'une langue

L'un des éléments pointés par les étudiants allophones est la difficulté d'ordre linguistique : *La langue peut être une barrière importante pour la transmission d'idées* (2). La nature de ces difficultés est analysée : tantôt morpho-syntaxique, *il y avait des conjugaisons que je n'ai jamais entendu (sic) ou sur lesquelles je ne me suis pas encore entrainée* (4), tantôt lexicale, *nous trouvons que la chose la plus difficile à comprendre comme étudiant était la différence parmi les noms des choses en français par rapport à la langue maternelle* (25). Les étudiants soulignent également deux types de difficultés lexicales de l'ordre de l'étendue *il y a beaucoup de mots nouveaux* (2), mais aussi de la maîtrise : *des mots qui ont des sens différents qu'on pense (par exemple, assiette)* [11] (2). L'étendue du lexique est également associée à une prise de conscience de la variation *il y a beaucoup de jargons qu'on n'a jamais entendu (sic)* (2) et le fait que l'étudiant utilise ici le terme de « jargon » est éclairant quant à sa prise de conscience d'une langue non standard dans le cours suivi, ce qui nous permet de mettre en avant l'acculturation nécessaire – y compris pour des francophones natifs – à une forme de littéracie universitaire.

Les étudiants pointent donc une difficulté linguistique qu'ils identifient au plan morpho-syntaxique (c'est la dimension toutefois la moins présente), au plan lexical et au plan de la variation, révélant une prise de conscience de la dimension pragmatique de la langue. À cette identification de difficultés et à cette prise de conscience sont corrélées des stratégies de médiation diverses selon les situations personnelles des étudiants (langue maternelle, bagage universitaire, culture éducatives unique ou multiples).

3.2.1. Stratégies déployées pour pallier les difficultés linguistiques

Certaines stratégies sont proposées, comme intensifier ses efforts pour apprendre les langues : *Cette idée m'a permis d'avoir la volonté plus forte de travailler le français et l'anglais* (19). Le facteur temps est aussi souvent mentionné : ainsi en (37), *Ce problème sera résolu petit à petit avec le temps.* . D'autres disent se concentrer et chercher les définitions des mots incompris, *ce qui nous a encouragée à nous concentrer, faire beaucoup attention avec ce que les professeurs étaient en train de dire et chercher les définitions de tous les mots compliqués* (32). La mise à contribution des interlocuteurs et des pairs est également évoquée, *j'ai réussi à continuer soit avec l'aide de mes amis qui étudient le même domaine soit avec l'orientation de notre enseignant* (37), ou encore la fréquentation d'étudiants français dans le but de mieux intégrer la culture universitaire française : *Pour connaître davantage le système d'éducatif à tous les niveaux, j'ai décidé de travailler avec Speak 14 où je suis*

assistante d'anglais à un collège (36). On peut noter que ces trois dernières stratégies correspondent à des éléments mentionnés dans son schéma de la *tension communicative théorique selon les compétences* (Beacco, 2010). En effet le facteur de temps et le fait de s'adjoindre un outil (que ce soit un interlocuteur, ou un document de référence) permettent de faciliter la compréhension.

D'autres stratégies reposant sur les notions de transparence lexicale, de réflexivité à partir de sa propre langue, et de répertoire plurilingue sont intéressantes à exposer, et rejoignent les travaux en didactique des langues. Certains étudiants engagent une réflexion autour de la transparence lexicale favorisant l'intercompréhension (Tyveart 2018, Caure 2011) : *le système roi-cliente s'appelle « patron client system » en anglais ; la traduction exacte était un peu différente, mais on peut comprendre facilement que cela parle de la même chose* . (25) Les limites de la transparence lexicales sont également mentionnées :

> *« Quand j'ai commencé à parler français parfois j' 'inventais' des mots seulement parce qu'elles se ressemblent en espagnol, je disais 'Je vais enfermer' (je voulais dire que j'allais tomber malade mais je disais enfermer parce que ce mot ressemble à enfermar que signifie tomber malade en espagnol) (23).*

On peut enfin évoquer le cas de non transparence et de non adéquation entre deux langues : *En Indonésie, nous avons un problème avec les conjugaisons du fait qu'il n'y a pas une conjugaison dans la langue Indonésienne. […] Par exemple, en indonésien, au lieu de changer le verbe […] nous ajouter le compliment du temps pour ajouter le sens de passé.* (33). En comprenant que cette équivalence n'existe pas, l'étudiant se sert de sa langue maternelle comme auxiliaire à la compréhension de la langue cible.

La notion de répertoire plurilingue (Coste, Moore & Zarate, 1997), abordée par plusieurs étudiants (32), (37) et (38) est perçue comme un atout mais aussi une difficulté. L'étudiant (38), arabophone de Syrie ayant fait une partie de ses études en langue anglaise en Jordanie souligne la plus-value d'un bon niveau d'anglais pour aborder des études en français : *c'était un grand avantage pour moi d'avoir fait mes études en anglais, parce que même si j'étudie en français, les mots techniques sont les mêmes en anglais* . Ce même étudiant aborde un autre point : *Même si nous étudions en français, l'informatique est une langue mondiale, la base de programmation a été créée en anglais, alors c'est pareil dans toutes les langues. […] Il y a la même façon d'enseigner la programmation, la part logique et la part pratique* (38). Par ce constat, il démontre sa capacité à se poser la question des variations ou des invariants dans l'enseignement d'une discipline selon les systèmes universitaires.

Conclusion

L'état d'avancement actuel de notre travail nous permet de conclure que le processus d'acculturation implique une dimension individuelle et collective à la fois, et que l'apprentissage du métier d'étudiant suppose une comparaison avec le système universitaire d'origine, un rapprochement et une mise à distance qui permettent une analyse réfléchie ainsi que la construction de différentes stratégies de médiation. Ces stratégies sont multiples et on constate qu'elles sont parfois liées au profil des étudiants : ainsi avons-nous pu constater qu'un locuteur d'une langue proche du français aura tendance à privilégier des stratégies reposant sur la transparence lexicale alors qu'un locuteur d'une langue éloignée tendrait à faire de cette différence un outil pour appréhender la construction de nouvelles catégories de pensées (au plan de la langue ou de la discipline).

L'intérêt des données produites par la rédaction du dossier d'observation réside dans l'exposition par les étudiants de leurs processus d'acculturation au métier d'étudiant : difficultés langagières, difficultés de compréhension détaillée d'un CM, apprentissage des stratégies pour la prise de notes. Les données gagneraient toutefois à être complétées par des enquêtes permettant de cibler les éléments sur lesquels on souhaite obtenir des informations plus précises concernant l'autoréflexion autour du processus d'acculturation. Les limites du dispositif mis en place sont intrinsèques à ses avantages : le fait d'osciller entre deux dispositifs (cours de langue et immersion dans les cours disciplinaires) apporte de la souplesse, mais également une forme supplémentaire de complexité, car l'étudiant doit suivre les deux dispositifs à la fois. Ensuite, il faut également mentionner les limites du statut d'observateur de l'étudiant car par son statut d'auditeur libre, sans implication dans le cours et sans évaluation à la fin, l'étudiant risque de manquer parfois de motivation.

Nos perspectives résident donc dans le développement des ressources et dispositifs évoqués : questionnaires, une plus forte implication des étudiants allophones dans les cours suivis et une participation active, voire évaluée par les enseignants en UFR. Les notions d'intercompréhension, de stratégies réflexives d'apprentissage et de co-construction du savoir sont également des pistes que nous souhaitons développer pour y contribuer.

Bibliographie

Ahmad Yar, Ahmad Wali, et Jourdain, Morgane, « L'enseignement des langues en Belgiqueâ : Une enquête auprès de différentes catégories de Migrants ». *Le Langage et l'Homme*, vol. 53, no 2, décembre 2018, p. 19-34. lirias.kuleuven.be, https://lirias.kuleuven.be/2363646.

Beacco, Jean-Claude, « Tâches, compétences de communication et compétences formelles », *Synergies Brésil*, 2010, p.97-105

http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/beacco.pdf

Berthelot, Reine, « Accueil et Migration. Pour une prise de compte des langues et cultures d'origine dans l'enseignement/apprentissage du français ». *Synergies Europe*, vol. 9, 2014, p. 17-90.

Camilleri, Carmel (1989), « La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir » dans Camilleri, Carmel, Cohen-Emerique, Margalit (dir.), *Choc de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, p.21-73.

Caure, Mélisandre, « Renforcer la famille des langues romanes par la pratique de l'intercompréhension : le rôle des mots transparents », dans Dolores Álvarez, Patrick Chardenet, Manuel Tost (dir.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris, Publications de l'Union latine, 2011, p.387-401.

Causa, Mariella, « Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation », *Le Français dans le Monde/ Recherches et Applications* n°41, 2007, p.169-179.

Cavalla, Cristelle, « La méthodologie universitaire : forme et contenu », *Le Français dans le Monde/ Recherches et Applications*, p.153-161, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699918/file/Cavalla_2010_methodologieFOU.pdf

Cohen-Émerique, Margalit, 1984, « Chocs culturels et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques», *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, n°2, 1er semestre, p.183-218.

Coste, Daniel, Moore, Danielle et Zarate, GenevièÌ□ve, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.

Coulon A. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997.

Dat, Marie-Ange et Spanghero-Gaillard, Nathalie, « Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques », *Le Français aujourd'hui*, n° 164, 2009, p.9-19.

Delcambres, Isabelle et Lahanier- Reuter, Dominique, « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », dans Christiane Blaser, Marie-Christine Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2010, p.11-42.

Gettliffe, Nathalie, « Accompagner l'acculturation aux écrits universitaires : les cours de méthodologie du travail universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34 (1) | 2018, mis en ligne le 26 mars 2018, consulté le 19 mai 2019. URL : http:// journals.openedition.org/ripes/1267.

Guedat-Bittighoffer, Delphine, « La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français », *Les Sciences de l'éducation - Pour*

l'Ère nouvelle vol. 48, no. 3, 2015, p.83-107.

Gumperz, John, *Engager la conversation : introduction aÌ la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit, 1989.

Mangiante, Jean-Marc et Parpette, Chantal, *Le français sur objectifs universitaire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2011.

Moro, Marie-Rose, *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, La Découverte, 2002.

Moro, Marie-Rose, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école,* Paris, Bayard, 2012.

Parpette, Chantal et Bouchard, Robert, « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux », *Arob@se* n°1-2, p.69-78.

Pollet, Marie-Christine, *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et systèmes de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck, 2001.

Reuter, Yves, « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques* n°121-122, 2004, p.9-27.

Salinas, Agnès, « Traduction automatique des langues et modélisations des interactions langagières ». *Langages*, 2001, 144, p.99-123.

Tyvaert, Jean-Emmanuel, « Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension », dans Virginie Conti, François Grin (éds.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, 2008, p. 251-276.

Véronique, Daniel, « L'apport des recherches sur l'appropriation des langues étrangères à l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère : autour du syntagme nominal » dans Pascale Trévisiol-Okamura et Greta Komur- Thilloy (dir.). *Discours, acquisition et didactique des langues*, Paris, Orizons, 2011, p. 103-118.

Vigner, Gérard, *Le français langue seconde*, Paris, Hachette, 2009.

Annexe

Présentation du corpus

N°	Année	Pays	Niveau	Profil universitaire	Cours suivis
1	2015	Brésil	C1	Doctorante en littérature francophone : thèse en France G3	Master 1 de lettres modernes cours de littérature
2	2013	Chine	C1	Master 2 dans une école commerciale française (diplôme en anglais) G2	Licence 2, sciences économiques « droit commercial »
3	2014	Arménie	C2	Veut s'inscrire en master de Management du Social et de la Santé Projet réalisé M1 validé G3	Institut d'Administration des Entreprises (IAE), cours de master 1
4	2014	Japon	C1	Spécialité Langue et Culture, anglais G2	Licence 1 Anglais LLCER Cours de traduction
5	2016	Etats-Unis	C1	spécialité langue français » G1	LLCER Russe, licence 1 « Expression et compréhension »
6	2013	Etats-Unis	C1	Musique et français, US, université de MTSU Middle Tennessee University G1	LLCER Russe, licence 1 « Grammaire appliquée et traduction russe »
7	2013	Colombie	C1	Chimie Reprise d'études G3	Sociologie, licence 1, « Sociologie urbaine »
8	2013	Colombie	C1	Titulaire de l'équivalent du bac ; n'a pas encore commencé ses études supérieures. Poursuite d'études : histoire et lea anglais allemand (validation des deux licences 3) Projet : journalisme (photo) G3	UFR d'Histoire, Licence 1 « Histoire du Bassin Méditerranéen » « L'Egypte ancienne »
9	2015	Russie	C1	Licence de langue française, 3 ans G1	LLCER Russe, licence 3 Version et thème
10	2014	Chine	C1	Radiodiffusion et Animation en français Licence : 4 ans en chine G1	Aide à l'expression écrite et orale en français
11	2014	Chine	C1	Licence (4ans) en sciences économiques G1	Licence 3 de Sciences du langage « Morphologie et lexicologie »
12	2015	Angleterre	C1	Titulaire de l'équivalent du bac ; n'a pas encore commencé ses études supérieures Projet : inscription en L1 de sciences du langage à Lille (projet réalisé) G3	L3 LLCER anglais Thème anglais-français
13	2016	Etats-Unis	C1	Etudiant de l'université de Virginie, Virginia Tech mathématiques G1	LLCER Russe « grammaire appliquée et traduction » « communication orale et écrite »
14	2015	Etats-Unis	C1	Arts du spectacle G1 A changé d'orientation pour faire des études de français dans un but d'enseignement	Arts du spectacle « jeu de l'acteur »
15	2018	Etats-Unis	C1	Bachelor de français, 3 années G1	Lettres modernes, licence 2
16	2014	Finlande	C1	Etudes d'allemand en Finlande (et en Autriche) G1	LLCER Allemand Licence 3 : Pratique de la langue
17	2016	Bolivie	C1	Etudiant de français en Bolivie G2	Lettres modernes « Analyse du discours »
18	2016	Sénégal	C1	Master en Biologie végétale à Caen G2	LEA, Licence 1 : « Aide à l'expression écrite ou orale en français » LLCER anglais « pratique orale »
19	2015	Corée	C1	langue et littérature anglaise G1	LLCER anglais ; licence 3« Grammaire anglaise » et littérature « étude de films »
20	2016	Chine	C1	Licence de français G2	-Grammaire de phrase et grammaire de texte II -Sémiotique
21	2013	Etats Unis	C1	Etudes internationales G1	L3 Sociologie Anthropologie des sociétés contemporaines
22	2018	Etats Unis	C1	Titulaire de l'équivalent du bac ; n'a pas encore commencé ses études supérieures G3	L1 histoire « initiation à l'histoire médiévale »
23	2018	Argentine	C1	Titulaire de l'équivalent du bac ; n'a pas encore commencé ses études supérieures G3	L3 civilisation de l'Amérique Latine CM et TD
24	2018	Chili	C1	Titulaire de l'équivalent du bac ; n'a pas encore commencé ses études supérieures G2	Licence 1 d'économie-gestion « micro et macroéconomie »
25	2019	Etats Unis	C1	Bachelor de français en cours. G1	Lettres classiques, « Grec, langues et textes CM » Licence 1, histoire : « Initiation à l'histoire antique TD
26	2019	Grèce	C1	Diplôme universitaire en informatique, Master en analyse financière pour les cadres (Grèce) G3	UFR SEGGAT, Licence 3 «croissance et emploi »,
27	2019	Etats Unis	C1	Etudes de français, *mineure* en études médiévales G1	Licence 2 histoire : « L'histoire des temps modernes » « L'histoire de la philosophie »
28	2019	Etats Unis	C1	Bachelor de français et études internationales en cours. G1	Licence 2 histoire : « L'histoire des temps modernes » L'histoire de la philosophie
29	2019	Vietnam	B2	Etudes de langue français G2	-Psychologie L1 « Fondements et grands concepts de la psychologie »
30	2020	Etats-Unis	B2	Etudiante de bachelor, 3 années d'études G1	Licence 1, sciences du langage, morphologie TD
31	2020	Etats-Unis	B2	Bachelor de gestion (terminé : 4 ans d'études) G1	L1 Économie-gestion « Économie Européenne »
32	2020	Maroc	B2	Titulaire de l'équivalent du bac ; n'a pas encore commencé ses études supérieures Projet universitaire en France G3	L1 Économie-gestion « économie européenne »
33	2020	Indonésie	B2	Titulaire du bac ; n'a pas encore commencé ses études supérieures Projet universitaire en France G2	Licence 1 anglais
34	2020	Tchad	B2	Sciences de l'éducation au Tchad et master au Soudan G3	Master 1géographie « Aménagement logement »
35	2020	Colombie et Vénézuela A étudié au Vénézuéla puis a émigré en Colombie	B2	Projet d'études en France : a suivi sa petite amie vénézuelienne et sa famille en France pour une poursuite d'étude G3	Licence d'économie-gestion
36	2020	Etat Unis	B2	Texas A&M University Expérience d'études ; nombre d'année et filière inconnues G1	Licence 2, sciences de l'éducation Epistémologie de la science de l'éducation
37	2020	Afghanistan	B2	Reprise d'études après 4 ans d'interruption Projet de poursuite d'études en France G3	L1 AES « Méthodes statistiques appliquées »
38	2020	Syrie	B2	Bac + 3 management du système d'information G3	Licence 3 informatique « maths info »
39	2020	Pérou	B2	Expérience d'études dans une université péruvienne Projet professionnel : créer sa propre entreprise G2	Licence 3, sciences économiques et gestion, « marketing »
40	2020	Brésil	B2	Licence (bac +3) en lettres et langue portugaise G3	Licence 2, sciences du langage, « syntaxe »
41	2020	Etat Unis	B2	3ème année de licence d'orthophonie aux Etats Unis G1	Licence 2 histoire, « histoire des temps modernes »
42	2019	Chili	B2	Titulaire du bac ; n'a pas encore commencé ses études supérieures Projet universitaire en France (G2)	Licence 2 LEA « Fondamentaux du Monde de l'Entreprise »

Notes

[1] Selon les différents documents publiés par Campus France, citant les statistiques officielles du MESRI (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation), les étudiants hors UE accueillis à Caen en 2018 représentent 87% du total des étudiants étrangers.

[2] http://international.unicaen.fr/

[3] L'assimilation est conçue comme une « absorption totale » de l'individu dans la culture étrangère (Camilleri, 1989 : 30).

[4] Dans l'introduction de son ouvrage de (1997), Alain Coulon considère que *l'entrée à l'université peut être analysée comme un passage, au sens ethnologique du terme », en trois étapes : « le temps de l'étrangeté » car « l'étudiant entre dans un univers inconnu, dont les institutions rompent avec le monde familier qu'il vient de quitter » ; « le temps de l'apprentissage » où l'étudiant s'adapte progressivement et « le temps de l'affiliation, celui d'une maîtrise relative, qui se manifeste notamment par la capacité d'interprétation, voire de transgression, vis-à-vis des règles* (Coulon, Introduction, pages 2-3)

[5] Le choc culturel est défini par Cohen-Emerique (1999 : 304) comme *une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété [...] ; en un mot, une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger [...]* .

[6] UPE2A : unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants. Titre générique désignant toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves primo-arrivants en France, à tous les niveaux scolaires, favorisant l'apprentissage du français langue de scolarisation et une continuité pédagogique. Ces dispositifs remplacent les classes d'accueil (depuis 2012).

[7] FLE : français langue étrangère ; FLS : français langue seconde ; FLsco : français langue de scolarisation

[8] Voire parfois dans un pays différent de leur pays d'origine et de la France.

[9] Sous protection subsidiaire

[10] Toutes les citations extraites du corpus des étudiants sont restituées sans aucune modification formelle, en verbatim

[11] L'étudiant suit un cours de droit commercial et le mot assiette qu'il prend pour exemple a le sens ici d'assiette fiscale.