Revue TDFLE

NumeRev

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

Introduction : Entre théorie et terrain, terrain et théorie, quelles conceptions, approches, pratiques… et nouvelles perspectives dans le champ du FOU?

Sébastien FAVRAT

Aline GOHARD-RADENKOVIC

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-77/370-introduction-entre-theorie-et-terrain-terrain-et-theorie-quelles-conceptions-approches-pratiques-et-nouvelles-perspectives-dans-le-champ-du-fou
DOI : numerev_1387
Date de publication : 30/11/2020

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

Pour **citer cette publication** : FAVRAT, S., GOHARD-RADENKOVIC, A. (2020) Introduction : Entre théorie et terrain, terrain et théorie, quelles conceptions, approches, pratiques… et nouvelles perspectives dans le champ du FOU?. *Revue TDFLE*, (77). https://doi.org/10.34745/numerev_1387

Le FOU s’inscrit dans une continuité méthodologique, mais aussi théorique, à la suite des démarches visant à faire acquérir une langue à des fins professionnelles. Celles-ci se sont théorisées sous l’appellation Français sur objectifs spécifiques (FOS), qui, ainsi que le rappelle Florence Mourlhon-Dallies (2008), est issue des pratiques nord-américaines d’enseignement connues comme English for Specific Purposes (ESP) (Hutchinson & Waters, 1987). Postulant une similarité entre contextes professionnels et académiques, les chercheurs et auteurs se réclamant du FOU ont publié un riche matériel didactique fondé sur une collecte de données, brutes ou sollicitées, couvrant l’ensemble des situations de communication à l’université.

Mots-clés :
Insertion, Parcours FOU, Identité culturelle, Etudiants internationaux, Insertion universitaire

---

Sébastien FAVRAT, **Sorbonne Nouvelle, EA 2288 DILTEC / CLA**

Université de Franche-Comté

sebastien.favrat@univ-fcomte.fr

Aline GOHARD-RADENKOVIC

Université de Fribourg

Aline.Gohard@unifr.ch

Faciliter l’insertion des étudiants internationaux : une question déjà

ancienne

L'accroissement des phénomènes de mobilité, liés à des questions économiques, géopolitiques ou éducatives, soulève des problématiques qui ne peuvent qu'interroger la didactique des langues et des cultures. En effet, formant des flux migratoires Sud-Nord, mais aussi et de plus en plus Sud-Sud voire Nord-Sud (Eyebiyi & Mazzella, 2014), les personnes en situation de déplacement évoluent dans des zones de liminarité (Van Gennep, 1909), entre le détachement d'une communauté sociale et/ou professionnelle et l'insertion dans de nouveaux groupes sociaux. Face à la nécessité de redéfinir et renégocier des identités fragmentées apparaissent des besoins liés à l'inscription dans un nouveau tissu social, éducatif ou professionnel. Nous rappellerons ici comment les didacticiens confrontés à ces questions ont ainsi, dès les années 1970, élaboré des démarches visant à renforcer l'adéquation entre les besoins langagiers et professionnels des personnes é/immigrantes[1] et les formations en langue proposées. Nous retracerons ensuite les grandes étapes qui verront, dans le contexte professionnel, se constituer dès les années 1980 la démarche du Français sur Objectif(s) Spécifique(s) (FOS), parente de l'*English for Specific Purposes*, puis, pour répondre aux besoins des étudiants internationaux dans l'espace francophone, le Français sur Objectif(s) Universitaire(s) (FOU), proche de l'*English for Academic Purposes.*

Dans un contexte d'élaboration disciplinaire, passant du statut de « discipline établie » à celui de « discipline théorisée » (Spaëth, 1998), la recherche en didactique des langues, et en didactique de l'écrit, s'est penchée très tôt sur l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde à des fins scientifiques ou en vue d'une formation universitaire (Lehmann, 1979, 1993; Gohard-Radenkovic, 1995, 1997, 1999). Une première génération d'outils didactiques a ainsi vu le jour (Eurin Balmet & Heano de Legge, 1992; Kocourek, 1982; Kubié, Basaille, & Cesco, 1993; Vigner & Martin, 1976). Ces études et outils d'enseignement/apprentissage ont tenté de caractériser sur les plans linguistique, textuel et discursif le français employé en contexte scientifique, et ont questionné les fondements conceptuels de ce nouveau domaine d'intervention didactique.

Le FOU s'inscrit dans une continuité méthodologique, mais aussi théorique, à la suite des démarches visant à faire acquérir une langue à des fins professionnelles. Celles-ci se sont théorisées sous l'appellation Français sur objectifs spécifiques (FOS), qui, ainsi que le rappelle Florence Mourlhon-Dallies (2008), est issue des pratiques nord-américaines d'enseignement connues comme English for Specific Purposes (ESP) (Hutchinson & Waters, 1987). Postulant une similarité entre contextes professionnels et académiques, les chercheurs et auteurs se réclamant du FOU ont publié un riche matériel didactique fondé sur une collecte de données, brutes ou sollicitées, couvrant l'ensemble des situations de communication à l'université (Parpette & Stauber, 2014; Carras, Gewirtz, & Tolas, 2014; Mangiante & Raviez, 2015; Bertrand Gally, Bortot, & Perque, 2017). Ces ouvrages ne doivent cependant pas masquer le foisonnement d'expériences didactiques menées par de nombreux établissements d'enseignement supérieur dispensant des formations à des publics dont le français n'est pas la langue

maternelle, comme en témoignait déjà un numéro spécial de *Recherches & Applications* en 2010 (Mangiante & Parpette, 2010).

Le FOU : une réponse à des problématiques plurielles

La question de savoir dans quelle mesure cette approche centrée sur l'acquisition de la langue en contexte académique suffit à aider les étudiants à surmonter les obstacles rencontrés mérite cependant d'être posée. Des recherches, menées d'abord en contexte anglo-saxon puisant dans les concepts de l'anthropologie et de la sociologie de l'éducation (Goody, 1979; Street, 1984; Olson, 1994; Connor, 1996) mais aussi francophone (Gohard-Radenkovic, 1995b, 2000; Coulon, 1997; Flottum & Vold, 2010; Allouche & Maurer, 2010; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012; Reuter, 2012; Pollet, 2014) ont permis de considérer plus largement l'insertion universitaire dans sa dimension sociale. Le concept de littératie, non limité au domaine de l'écrit, en constitue un point de repère. Des notions comme celle de cultures académiques, d'acculturation, de discours « enculturés » (Gohard-Radenkovic, 1995a) ou de conventions universitaires peuvent-elles être davantage intégrées à la didactique du FLE, comment et pour quels apports ? Comment mettre au jour et transmettre les évidences invisibles, les matrices discursives enfouies, les normes « observées par tous, connues de personne » (Winkin, 1996), les usages discursifs et sociaux nécessaires à l'apprentissage du « métier d'étudiant » ?

On peut encore envisager d'autres approches, témoignant de la pluralité des ancrages théoriques de la didactique des langues et des cultures (Spaëth, 2016). C'est ainsi que la question des écarts entre les rapports au savoir (Charlot, 1997) qui sous-tendent les pratiques des différents systèmes éducatifs pourrait être étudiée, soulevant en cela des problématiques ressortissant à l'épistémologie et la sociologie des sciences (Favrat, 2018, 2020). Restituer et construire des connaissances, est-ce la même chose, que l'on étudie en France, au Japon ou en Irak ? Dans un contexte de mondialisation de l'activité scientifique, des auteurs ont en effet mis en doute la dimension universelle de la science (Licoppe, 1996; Lévy-Leblond, 2006), et montré comment les pratiques de recherche s'enracinent dans un contexte qui leur donne sens (Latour & Woolgar, 1988). On sait maintenant que les concepts scientifiques eux-mêmes sont situés (Bourdieu, 1990) et évoluent en changeant de système académique (Espagne, 2013), ce dont témoigne la difficulté à les traduire (Cassin, 2004). Peut-on, et si oui, comment, connaître, décrire et didactiser ces postures et outils épistémologiques ? En quoi cela serait-il susceptible d'aider les étudiants, et à quels niveaux d'enseignement ?

Le FOU : où en est-on ? Où va-t-on ?

Solidement implanté en une dizaine d'années, comme on l'a vu, dans le paysage de la formation, de l'enseignement et de la recherche, depuis les ouvrages et symposiums fondateurs qui lui ont été consacrés, et les outils didactiques qu'il a inspirés, le FOU constitue désormais une référence méthodologique précieuse pour les enseignants et formateurs en charge d'étudiants internationaux. Dans ces conditions, dès le lancement de l'appel à contributions, l'objectif de ce numéro 77 de la revue TDFLE était double : il s'agissait d'une part de faire le point sur les contextes où il est mis en œuvre, ainsi que les options théoriques et méthodologiques qui président à son application sur le terrain, et d'une autre, d'ouvrir de nouvelles perspectives liées à l'expérience et au recul dont bénéficient désormais les chercheurs. Force est de constater que les axes de réflexion initialement prévus[2] ont été nettement infléchis par les orientations des articles proposés, marqués d'une forte personnalité.

Les travaux sélectionnés témoignent tout d'abord de la multiplicité et de la variété des contextes où se présente la nécessité de préparer des étudiants à « faire des études supérieures en langue française » dans le monde. Géographiquement, le lecteur passe en effet de l'Algérie à la Belgique, de la Suisse au Kazakhstan sans oublier différents centres universitaires français. En termes de publics et de finalités, l'ensemble des niveaux universitaires est concerné. Ces (futurs) étudiants en mobilité visent des filières aussi diverses que le droit, la didactique des langues et les sciences du langage ou les sciences formelles et de laboratoire. Certains sont réfugiés ou issus d'élites socioculturelles, d'autres sont inscrits dans des programmes d'échange, ou en mobilité individuelle. Certains traversent les océans quand d'autres demeurent dans leur pays tout en changeant de langue d'enseignement. S'adapter à cette diversité, reflet de la complexité du monde contemporain, n'est donc pas la moindre des difficultés qui attendent leurs enseignants.

Les neuf recherches présentées font, par ailleurs, preuve d'une forte originalité et créativité en termes de posture théorique et de prise de position méthodologique. Plusieurs d'entre elles sont peu conformes aux travaux généralement rencontrés dans ce champ. Elles ont recours à des disciplines contributoires et des démarches peu fréquentes en didactique des langues, comme le développement de la réflexivité, la psychologie des émotions ou la conscientisation historicisante. Certaines, dans un mouvement abductif entre étude d'un terrain, conception de dispositifs ou de programmes de formation, et réflexion théorique, parviennent à élargir les problématiques du FOU et ses assises conceptuelles. Elles concrétisent ainsi, de façon inattendue, les objectifs rappelés plus haut. Dans ces conditions, nous avons été conduits à réorganiser ce numéro en deux axes que nous présenterons en détaillant les textes qui les constituent.

1. De la réflexion théorique à sa didactisation sur le terrain : mise en application et expérimentations

Confrontés à des situations et à des défis nouveaux, du fait des infléchissements des politiques universitaires, de la réorientation des flux de mobilité et de l'évolution des besoins des étudiants, plusieurs chercheurs initient une démarche canonique fondée sur le recours aux conceptions, méthodes et outils élaboré dans le domaine de la didactique des langues pour des publics aux objectifs spécifiques. Le rapprochement avec les difficultés relevées sur le terrain donne alors lieu à de nouveaux éclairages conceptuels et méthodologiques, testés empiriquement dans les contextes d'enseignement/apprentissage des étudiants internationaux entrants comme sortants, au sein des universités et centres de langues.

C'est ainsi qu'**Aitkali Bakitov** et **Almash Seidikenova** montrent tout d'abord les effets de l'adoption par le Kazakhstan du processus de Bologne ainsi que d'un trilinguisme officiel kazakh-russe-anglais dans l'enseignement supérieur. Les difficultés d'insertion éprouvées par des étudiants français et kazakhstanais participant à des programmes d'échanges universitaires, mis en lumière lors d'entretiens biographiques, conduisent les auteurs à penser une déclinaison locale du FOU, à travers des programmes de formation ciblés en regard des étudiants et de leur spécialisation, que les auteurs interrogent, conjuguant les apports des dispositifs élaborés jusque-là en contexte professionnel et les cultures éducatives issues de l'ancien espace soviétique.

Cette mise au jour des cultures académiques est également au cœur des réflexions théoriques de **Léa Courtaud**, qui s'interroge sur les particularités des processus d'élaboration et de transmission des connaissances à l'université française. Son étude, développée en réponse aux situations problématiques des étudiants internationaux qu'elle forme à l'université de Tours, la conduit à privilégier une approche réflexive et historicisante de ces cultures universitaires. Elle construit ainsi une approche fondée sur la notion de rapport au savoir, appuyée par quelques témoignages d'acteurs et co-acteurs de la mobilité académique, ce qui lui permet de proposer de nouvelles pistes d'accompagnement des étudiants et de formation des enseignants.

La dimension épistémologique et anthropologique de l'insertion universitaire est tout aussi centrale dans la contribution de **Sébastien Favrat**. Se focalisant sur le niveau doctoral, l'auteur tente de mettre au jour les attendus implicites qui structurent les écrits de recherche en sciences du langage. Rappelant que l'activité scientifique est une pratique socialement et culturellement située, il analyse un corpus de thèses françaises en mobilisant les apports didactiques issus des littératies universitaires et de l'anthropologie de la communication. Les écarts entre littératies et entre postures épistémologiques qu'il aura identifiés conduisent alors à des propositions didactiques appuyées sur les capitaux et stratégies des étudiants internationaux.

Si les programmes visant à favoriser l'insertion académique des étudiants internationaux retiennent l'attention de **Carmen Avram** et d'**Anne Prunet** à travers un ancrage théorique proche, lié à la notion d'acculturation, les auteures s'interrogent pour leur part quant à l'impact des insécurités, linguistiques mais aussi administratives, sur une entrée réussie dans la communauté universitaire. À partir d'un rapprochement entre ces processus et les dispositifs français d'insertion d'élèves étrangers au niveau scolaire, elles nous présentent une expérience d'acculturation des étudiants internationaux au sein des enseignements disciplinaires dispensés à l'université de Caen, en parallèle avec une formation en FOU dispensée par le centre de langues de cet établissement. La démarche, similaire à celle de la pédagogie de l'affiliation théorisée par Coulon (1997), a pour objectif de conduire les étudiants à une conscientisation des écarts entre cultures académiques par la rédaction d'écrits réflexifs.

Ce sont à nouveau les écrits universitaires qui intéressent **Wahiba Benaboura**. L'auteure les considère, quant à elle, en tant que réalisation permettant l'appropriation de savoirs en français chez un public d'étudiants algériens en première année de biologie. Dans ce contexte marqué par les réorientations des politiques linguistiques et académiques, elle cherche à comprendre dans quelle mesure les répertoires langagiers de ces étudiants plurilingues et leurs représentations des langues en présence influent sur l'appropriation des écrits universitaires. L'analyse de plusieurs corpus, constitués de questionnaires, entretiens, notes de cours et copies d'examens lui permet de mettre en lumière le recours des étudiants à des stratégies d'apprentissage comme l'alternance codique, le contournement ou la compensation, appuyées sur leur répertoire plurilingue.

2. De la pratique à sa théorisation en contexte : analyse de dispositifs et études de cas

Les chercheurs réunis dans cette section, tous associés à des degrés de responsabilité divers à la conception de dispositifs didactiques au sein de centres de langue universitaires, partent de situations problématiques liées à l'accueil de nouveaux publics ou à la mise au point de nouveaux diplômes et programmes consécutives à de nouvelles politiques universitaires. Les textes que l'on lira ici témoignent d'une démarche préalable d'analyse de l'existant, d'où s'ensuivent la construction d'ancrages conceptuels originaux et de nouvelles pistes pour enseignants, formateurs et chercheurs. Ces propositions illustrent les visées praxéologiques de la didactique des langues et des cultures, et la capacité de ces spécialistes à mobiliser de nouvelles disciplines contributoires.

Deux articles sont consacrés à la formation d'étudiants au niveau du Master, se situant ainsi dans une perspective nettement axée sur la future insertion professionnelle des étudiants. Ce sont tout d'abord **Romain Racine** et **Alessandra Keller-Gerber** qui s'interrogent sur les modalités d'accompagnement d'étudiants germanophones en droit suivant une formation orientée vers le Master. Celle-ci a la particularité d'impliquer deux langues, mais aussi deux cultures juridiques bien différentes, à l'université officiellement bilingue[3] suisse de Fribourg. La nécessité de rédiger dans ce cadre un mémoire de fin d'études conduit les auteurs à théoriser une « voie expérimentale » qui prend en compte la dimension profondément enculturée des discours juridiques, ici appréhendée à travers des activités réflexives qui s'appuient sur le cinéma. C'est également la tâche du mémoire de Master, mais en contexte hexagonal, qui intéresse **Angélique Martin-Masset** et **Sabrina Royer**. Face aux difficultés d'insertion et d'appropriation des attendus académiques rencontrées à l'université d'Artois par des étudiants sinophones, futurs enseignants de FLE, les auteures procèdent à une étude de leurs besoins académiques et langagiers. En émerge la nécessité de prendre en compte les représentations de ces étudiants internationaux quant au métier d'enseignant et aux postures qui lui sont associées. C'est à nouveau le développement de la réflexivité chez ces futurs professeurs qui apparaît comme une des clés de leur insertion universitaire, et nourrit de nouvelles perspectives d'enseignement dans le cadre d'un diplôme d'université en FOU.

Un appel à projets émis par le ministère de l'Enseignement supérieur est à l'origine de la collaboration entre plusieurs centres de langues hexagonaux étudiée par **Anne Prunet**, **Emmanuelle Rousseau-Gadet** et **Pierre Salam**. Cette élaboration à distance de modules de formation en FOU par une équipe répartie sur différents sites donne lieu à la mise en place d'une analyse clairement ancrée dans l'approche actionnelle, selon une conception co-constructiviste. L'objectif de cette plate-forme informatique entre enseignants, concepteurs, coordinateurs, etc. est d'élaborer des modules en FOU suffisamment appropriés et attractifs pour que des étudiants, se spécialisant dans leur domaine à plein temps, choisissent de suivre cette formation à distance. L'observation par les auteurs des interactions, leur a permis de repérer les apports d'un tel dispositif collaboratif du fait que ces divers acteurs, au départ dispersés, ont progressivement constitué une « communauté de pratiques », ici pédagogique, au service de leurs (futurs) publics. Le numéro se clôt sur l'étude, par **Emmanuelle Rassart**, **Françoise Berdal-Masuy** et **Nancy Verhulst**, d'un dispositif de l'Université catholique de Louvain destiné à des réfugiés souhaitant entreprendre ou poursuivre des études supérieures. Enseignant dans le cours de français préparatoire intégré à ce programme, les auteures ont envisagé le développement du sentiment d'appartenance à la communauté universitaire de ces futurs étudiants par l'intégration des émotions aux contenus et démarches d'apprentissage. Les résultats de la recherche questionnent le lien entre compétences en langue et insertion universitaire et démontrent que cette dernière est, pour ces publics, davantage la cause que la conséquence des difficultés à maîtriser la langue de communication universitaire et à acquérir le discours scientifique.

A travers ces études, réflexions et analyses se dessinent quelques lignes de force. D'une part, le rôle prépondérant des centres universitaires de langue (Carré international de Caen, Centre d'enseignement intensif des langues de Chlef, Institut des langues vivantes de Louvain, Institut de Touraine, Centre de langues étrangères à l'Université de Fribourg) se confirme dans la prise en charge des diverses difficultés rencontrées par les étudiants internationaux dont théoriciens et praticiens ont identifié la complexité et le caractère systémique. De l'autre, on constate la variété des situations des étudiants ainsi que celles des concepteurs-enseignants mais aussi l'inventivité des programmes conçus par ces établissements comme le DUFLEPES à Arras, le FPEU à Louvain ou le Dispositif FOU à Caen. Nous ne devons pas non plus oublier les réponses didactiques spécifiques trouvées dans le cadre de contextes bi-plurilingues, comme le dispositif Bilingue Plus en droit à l'Université de Fribourg, de cours ciblés en langues sur objectifs académiques[4] intégrés dès le Bachelor (licence) à l'Université Al Fârâbî d'Almaty au Kazakhstan, comme le plurilinguisme individuel au secours de la biologie en français à l'Université Hassiba Benbouali de Chlef en Algérie, la plupart de ces institutions formant des étudiants dans une discipline autre que la langue et certaines les préparant également à une mobilité internationale ou intranationale.

Cette diversité des démarches, des dispositifs et des programmes a révélé la diversité de leurs ancrages théoriques et méthodologiques. Enfin, force est de constater la récurrence, d'une recherche à l'autre, d'une expérimentation à l'autre, de certaines démarches : développement des écrits réflexifs, appropriations de nouvelles littératies

universitaires, mise en lumière de différentes modalités d'élaboration des connaissances, comme les approches historicisantes, ou encore l'appui sur les capitaux et stratégies développées au long des apprentissages ou des parcours de mobilité. Espérons que ces nouveaux horizons sauront inspirer d'autres recherches permettant une insertion plus aisée des publics internationaux par la mutualisation des approches plutôt que par leur mise en concurrence, au service des étudiants et des établissements qui les formeront en aval ou qui les accueilleront en amont.

Références bibliographiques

Allouche, V., & Maurer, B.. *L'écrit en FLEâ□¯: Travail du style et maîtrise de la langue*. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée, 2010.

Bertrand Gally, C., Bortot, C., & Perque, C. *Réussir ses études en école de management en français*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2017.

Bourdieu, P. « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées ». *Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte/ Cahiers d'Histoire des Littératures Romanes, 14ème année*, n°1â□□2, 1990, p.1â□□10.

Carras, C., Gewirtz, O., & Tolas, J. *Réussir ses études d'ingénieur en français*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2014.

Cassin, B. (Éd.). *Vocabulaire européen des philosophesâ□¯: Dictionnaire des intraduisibles*. Paris: Le Robertâ□¯: Seuil, 2004.

Charlot, B. *Du rapport au savoirâ□¯: Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

Connor, U. *Contrastive rhetoricâ□¯: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

Coulon, A. *Le métier d'étudiantâ□¯: L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Economica, 1997.

Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). *Pratiques (Metz), Littéracies universitairesâ□¯: Nouvelles perspectives*. Metz: CRESEF, 1997.

Espagne, M. « La notion de transfert culturel ». *Revue Sciences/Lettres*, n°1, 2013. https://doi.org/10.4000/rsl.219

Eurin Balmet, S., & Heano de Legge, M. *Pratiques du français scientifiqueâ□¯: L'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Vanves: Hachette FLE, 1992.

Eyebiyi, E. P., & Mazzella, S. « Introductionâ□¯: Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°13, 2014. p.7â□□24.

Favrat, S. « Appropriation des cultures académiques dans la mobilité internationaleâ□¯: Analyse des difficultés rencontrées par des doctorants internationaux de l'UFC de Besançon ». *Journal of*

International Mobility, n°6, 2018, p.135â□□151.

Favrat, S. *Cheminements épistémologiques et discursifs dans l'écriture de recherche en contexte français. Les doctorants internationaux en sciences du langage de l'Université de Franche-Comté.* (Thèse de doctorat) Université de la Sorbonne Nouvelle / Université de Fribourg (Suisse), 2020.

Flottum, K., & Vold, E. « L'éthos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifique ». *LIDIL*, n°41, 2010, p.41â□□58.

Gohard-Radenkovic, A. *Compétences culturelles de l'enseignant et de ses publics apprenant la langue à des fins universitaires et/ou professionnelles* (Thèse de doctorat). Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 1995a.

Gohard-Radenkovic, A. *L'écrit, stratégies et pratiques*. Paris: Clé international, 1995b.

Gohard-Radenkovic, A. « Publics spécifiquesâ□¯: Quels enjeuxâ□¯? Quelles démarchesâ□¯? Pour quels nouveaux besoinsâ□¯? » *LIDIL. Apport des centres de FLE à la Didactique des langues*, n°16, 1997, p.25â□□38.

Gohard-Radenkovic, A. *Communiquer en langue étrangèreâ□¯: De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne: Peter Lang, 1999.

Gohard-Radenkovic, A. « L'étudiant étranger et ses compétences culturellesâ□¯: La formation à l'interculturel en question(s) ». *Education et sociétés plurilingues / Educazione e società plurilingue. Centre d'information mondial sur l'éducation bilingue et plurilingue (CMIEBP)*, n°9, 2000, p.33â□□43.

Goody, J. *La raison graphiqueâ□¯: La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Minuit, 1979.

Hutchinson, T., & Waters, A. *English for specific purposesâ□¯: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Kocourek, R. *La Langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante.* Wiesbaden: Brandstetter Verlag, 1982.

Kubié, R., Basaille, J.-P., & Cesco, C. *Allons à l'universitéâ□¯: Français pour étudiants étrangers. Préparation au diplôme approfondi de langue française DALF* (CNED : CLA, Éd.), 1993.

Latour, B., & Woolgar, S. *La vie de laboratoireâ□¯: La production des faits scientifiques*. Paris: La Découverte, 1988.

Lehmann, D. *Lire en français les sciences économiques et socialesâ□¯: Matériel d'accès à la compréhension de l'écrit pour spécialistes non francophones*. Paris: Didier, 1979.

Lehmann, D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Paris: Hachette FLE, 1993.

Lévy-Leblond, J.-M. « La science est-elle universelleâ□¯? » *Le Monde diplomatique n° 626*, 1er mai 2006, p.32.

Licoppe, C. *La formation de la pratique scientifiqueâ□¯: Le discours de l'expérience en France et en Angleterre, 1630-1820*. Paris: La Découverte, 1996.

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (Éds.). *Le Français dans le monde. Recherches et applications n°47. Faire des études supérieures en langue française*. Paris: Clé international, 2010.

Mangiante, J.-M., & Raviez, F. *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2015.

Mourlhon-Dallies, F. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier, 2008.

Olson, D. R. *L'univers de l'écritâ□¯: Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris: Retz, 1994.

Parpette, C., & Stauber, J. *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2014.

Pollet, M.-C. *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitairesâ□¯: Approches théoriques et pratiques*. Namur: Presses universitaires de Namur, 2014.

Reuter, Y. « Les didactiques et la question des littéracies universitaires ». *Pratiques*, n°153â□□154, 2012, p.161â□□176.

Spaëth, V. *Généalogie de la didactique du français langue étrangèreâ□¯: L'enjeu africain*. Paris: CIRELFA-Agence de la francophonieâ□¯: diff. Didier érudition, 1998.

Spaëth, V. « L'extension du concept de culture en didactique des langues ». *Revue française d'éducation comparée*, n°14, 2016. p.44â□□56.

Street, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge : Cambridge University Press. 1984.

Van Gennep, A. *Les rites de passageâ□¯: Étude systématique.* Paris: Nourry, 1909.

Vigner, G., & Martin, A. *Le Français technique*. Paris: Hachette / Larousse, 1976.

Winkin, Y. *Anthropologie de la communicationâ□¯: De la théorie au terrain*. Bruxelles: De Boeck Université, 1996.

---

[1] Nous employons ici le terme « immigré » dans le sens retenu en France par l'INSEE de personne résidant dans un pays où elle n'est pas née et dont elle n'avait pas la nationalité à sa naissance, sans tenir compte de la durée ni du motif du séjour dans le pays considéré.

[2] L'appel à contributions était conçu en trois points : i) Communiquer à 'université : langue et/ou discours universitaires, ii) S'adapter à l'université : acculturation et méthodes de travail et iii) Restituer et

élaborer des connaissances à l’université : comment, pourquoi ?

[3]
___ En fait devenue en 2007 officiellement trilingue avec l’anglais comme langue d’enseignement.

[4]
___ concernant les langues de la politique trilingue du gouvernement mais aussi les langues étrangères proposées.