HAL
open science

L'interculturalité et le FOS universitaire : une étude pour la meilleure intégration des étudiants brésiliens dans les filières universitaires françaises

Gizele Akemi Toshimitsu Fujita

To cite this version:

Gizele Akemi Toshimitsu Fujita. L'interculturalité et le FOS universitaire : une étude pour la meilleure intégration des étudiants brésiliens dans les filières universitaires françaises. Linguistique. 2011. dumas-00608308

HAL Id: dumas-00608308

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00608308

Submitted on 12 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'interculturalité et le FOS universitaire.
Une étude pour la meilleure intégration des étudiants brésiliens dans les filières universitaires françaises

Nom : TOSHIMITSU FUJITA

Prénom : Gizele Akemi

UFR des Sciences du Langage

Mémoire de master 1 recherche – 18 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Français Langue Etrangère

Sous la direction de Catherine CARRAS

Année universitaire 2010-20111

A ma mère, qui m'a montré ce qu'est la patience,
A mon père, qui m'a appris la persévérance,
A mon frère, qui m'a donné le goût de rêver.

MOTS-CLÉS : Didactique du FLE, Français sur Objectifs Spécifiques, Français sur Objectifs Universitaires, Interculturel

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche a pour but de comprendre les difficultés d'origine interculturelle ressenties par des étudiants brésiliens en mobilité en France, trouver des pistes pour une meilleure intégration dans les filières universitaires françaises, et ainsi envisager les possibilités de travail de la compétence interculturelle dans le cadre d'un cours de FOS – français sur objectifs spécifiques – pour un public universitaire brésilien. Pour cela, nous avons d'abord consulté la didactique du FOS et de l'interculturel, pour passer ensuite au recueil de données auprès des étudiants brésiliens issus de différents domaines d'études. Cette étape nous a fait constater qu'à part la question linguistique, les difficultés d'intégration ressenties par nos enquêtés avaient aussi un rapport avec des chocs culturels et des différences entre les systèmes d'enseignement brésilien et français, des questions d'origine interculturelle. Cette constatation s'est avérée importante, étant donné les particularités de la formation d'ingénieur témoignées par nos enquêtés inscrits dans le parcours de double diplôme à l'INPG – Institut National Polytechnique de Grenoble. Finalement, le croisement de nos données avec celles des projets FILIPE et ABLEA, actuellement en cours, nous a confirmé la possibilité de travail d'une approche interculturelle dans un cours de français sur objectifs universitaires, et nous a permis ainsi d'envisager une réponse à notre problématique initiale.

Palavras-chave : Didática do FLE, Francês sobre Objetivos Específicos, Francês sobre Objetivos Universitários, Intercultural

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem por objetivos compreender as dificuldades de motivo intercultural encontradas por estudantes brasileiros em intercâmbio de estudos na França, investigar métodos para uma melhor integração em filiais universitárias francesas e encontrar possibilidades de trabalho da competência intercultural em um curso de FOS – francês sobre objetivos específicos – voltado para um público universitário brasileiro. Para isso, consultamos a didática do FOS e do intercultural, posteriormente passando à coleta de dados junto a estudantes brasileiros originários de diferentes áreas de estudos. Esta última etapa nos permitiu constatar que, além das questões linguísticas, as dificuldades de integração encontradas por nossos entrevistados também estavam relacionadas aos choques culturais e às diferenças entre os sistemas de ensino francês e brasileiro, questões estas de origem intercultural. Tal constatação revelou-se importante, uma vez levadas em consideração as particularidades de um curso de engenharia, conforme relatos dos nossos entrevistados inscritos em um programa de duplo diploma de graduação no INPG – Instituto Nacional Politécnico de Grenoble. Finalmente, o cruzamento dos dados desta pesquisa com os dados de dois projetos atualmente em andamento – FILIPE e ABLEA – nos confirmou a possibilidade de aplicação de uma abordagem intercultural a um curso de francês sobre objetivos específicos universitários, permitindo-nos, desta forma, encontrar uma resposta para a problemática inicial.

Sommaire

Introduction ____ ***7***

Partie 1 - Cadre théorique : Du FOS et de l'Interculturel ____ ***10***

1.1 Le Français Fonctionnel ____ **10**

1.2 Principales caractéristiques d'un cours FOS ____ **11**

1.2.1 L'élaboration des programmes FOS ____ 11

a. Analyse de la demande de formation, ____ 12

b. Analyse du public spécifique ____ 12

c. Le recensement et l'analyse des besoins ____ 13

c1. Questionnaire d'analyse des besoins ____ 14

c2. Les types de besoins ____ 15

Les besoins linguistiques ____ 15

Les besoins extralinguistiques ____ 16

d. La collecte et l'analyse des données authentiques ____ 16

d1. La collecte de données culturelles ____ 17

e. La conception des activités pédagogiques ____ 18

e1. Types d'exercices et FOS ____ 18

1.3 L'interculturel ____ **19**

1.3.1 Interculturel, interculturalité et culture. Des approches anthropologiques ____ 20

1.3.2 L'interculturel et l'enseignement des langues vivantes ____ 21

a. L'interculturel selon le Conseil de l'Europe ____ 21

b. Didactique de l'interculturel : comment travailler l'interculturel en salle de classe ____ 23

b1. Les représentations et les stéréotypes ____ 23

b2. Le choc interculturel ____ 24

b3. La conception pragmatique ____ 25

1.4 L'interculturel dans un cours FOS. Problématique ____ **26**

1.4.1 Des aspects politiques de la mobilité brésilienne en France ____ 27

1.4.2 Pourquoi la recherche sur le site de Grenoble ? ____ 28

1.4.3 Pourquoi du FOS interculturel pour des brésiliens ? ____ 30

1.4.4 Des hypothèses de travail ____ 31

Partie 2 - Cadre méthodologique ____ ***33***

2.1 Le questionnaire ____ **33**

2.1.1 Le choix du questionnaire ____ 33

2.1.2 Le choix des sujets ____ 33

2.1.3 Le profil des sujets ____ 34

Tableau 1 – Etudiants brésiliens qui ont répondu au questionnaire ____ 34

2.1.4 Les questions ____ 35

2.2 L'entretien ____ **36**

2.2.1 Les sujets et leurs profils 36
Tableau 2 – Etudiants scientifiques interviewés 37
Tableau 3 – Etudiants non scientifiques interviewés 37
2.2.2 Les questions du guide d'entretien 38
2.2.3 Le déroulement des entretiens 39

Partie 3 - Analyse des données 41

3.1 Les représentations et les relations entre groupes 42
3.1.1 Les étudiants ingénieurs 42
3.1.2 Les étudiants non scientifiques 48
3.1.3 La langue française et l'intégration 49

3.2 Les différences culturelles entre la méthodologie d'enseignement-apprentissage du Brésil et de la France 54
3.2.1 Temps et structure des cours 54
3.2.2 Méthodologie de l'enseignement 56
3.2.3 Méthodologie de l'évaluation : les DS et les TP 59
Les DS 59
Les TP 60
3.2.4 Tableau comparatif des systèmes d'enseignement français et brésilien 62

3.3 Des pratiques en cours 63
Le projet FILIPE 63
Le programme de recherche ABLEA et le FOU 65

3.4 Synthèse réflexive du résultat de l'analyse des données 66

Conclusion et perspectives 70

Bibliographie 74

Annexes 77

Annexe 1 – Effectifs totaux des étudiants brésiliens sur le site de Grenoble 2005-2008 77

Annexe 2 – Questionnaire 78

Annexe 2.1 – Grille des réponses au questionnaire 80

Annexe 3 – Guide d'entretien 86

Annexe 3.1 – Entretien des étudiants e2, e3, e4 88

Annexe 3.2 : Entretien de l'étudiant e5 97

Annexe 3.3 : Entretien des étudiantes e6, e7, e1 102

Annexe 3.4 : Entretien de l'étudiante e8 108

Introduction

Actuellement on observe une affluence d'étudiants brésiliens qui arrivent à chaque rentrée scolaire en France afin d'y entamer des études supérieures. Un tel phénomène s'expliquerait par l'investissement du gouvernement français dans la promotion des études supérieures françaises à l'étranger, y compris le Brésil. Dans le contexte brésilien nous trouvons deux raisons supplémentaires, l'existence de bourses d'études offertes par des agences financières internationales publiques ou privées, et l'établissement d'accords entre les institutions universitaires françaises et brésiliennes.

Ainsi, tout comme d'autres sites français, la ville de Grenoble a vu son effectif d'étudiants brésiliens augmenter sur son campus à chaque rentrée scolaire. Entre 2005 et 2008, par exemple, le taux de croissance a été de 25,8%. Pour la rentrée de 2007-2008, le nombre d'étudiants brésiliens inscrits dans les établissements universitaires grenoblois est arrivé à 256, dont 62% en parcours Master. Ces étudiants se sont dirigés vers des filières variées. Cependant on note une plus grande concentration dans les domaines de sciences économiques et gestion (31%), et sciences et technologie, structure de la matière et sciences de l'ingénieur (34%).

En tant qu'étudiante inscrite dans le programme « Grenoble-Brésil », j'ai pu faire la connaissance de jeunes étudiants-ingénieurs, la plupart d'entre eux inscrits dans le parcours de double diplôme, à l'Institut National Polytechnique de Grenoble. On me racontait souvent des anecdotes sur les difficultés d'intégration dans l'environnement universitaire. Les situations problématiques les plus évidentes avaient un rapport avec la question linguistique, étant donné que la majorité était arrivée à Grenoble avec un niveau débutant de langue française. Pourtant, les différences culturelles inhérentes au système d'enseignement français en général (cours

longs et contenu fondamental dense, par exemple) semblaient rendre encore plus compliqué le séjour en France, à la limite de démotiver certains jeunes brésiliens. Ce panorama m'a donné envie de mieux connaitre les difficultés d'intégration des étudiants brésiliens dans les filières universitaires françaises, et de trouver des solutions à la lumière de la didactique de l'Interculturel et du Français sur Objectifs Spécifiques – FOS.

Convaincue que la prise en compte des questions interculturelles dans un cours FOS-universitaire améliorerait l'intégration des étudiants brésiliens dans les filières universitaires françaises, je me suis posée alors une première question : « Existe-t-il des différences culturelles importantes entre la méthodologie d'enseignement-apprentissage française et brésilienne ? Lesquelles ? ». Croyant à une réponse affirmative et à la possibilité d'encadrer ces différences culturelles dans un cours de FOS interculturel pour des étudiants brésiliens, je suis arrivée à la problématique suivante : « Visant une meilleure intégration dans les universités françaises, comment enseigner à un étudiant brésilien la culture française d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'un cours FOS Interculturel ? Avec quels outils ?

Ainsi, le présent travail, dont le thème est « L'interculturalité et le FOS. Une étude pour la meilleure intégration des étudiants brésiliens dans les filières universitaires françaises » cherchera, dans un premier moment, à explorer la dimension interculturelle dans l'enseignement du FOS. Pour ce faire, nous allons d'abord parcourir les apports méthodologiques de certains spécialistes en FOS et didactique de l'interculturel.

Ensuite nous enquêterons auprès des étudiants brésiliens, en mobilité sur le site de Grenoble, en deux étapes. La première avec un questionnaire traitant des attentes des enquêtés avant le départ en France et leurs ressentis par rapport à leur vie universitaire en général, une fois arrivés (l'établissement, le travail, la vie sociale). La deuxième avec des entretiens semi-

directifs, dont la thématique principale sera les difficultés issues des différences culturelles dans l'environnement universitaire français.

Finalement nous nous pencherons sur deux projets actuellement en cours, FILIPE et ABLEA, qui s'approchent de notre thématique. Nous les croiserons avec notre analyse des données recueillies, afin de constater les particularités du système d'enseignement-apprentissage français et ainsi répondre à notre problématique.

Partie 1 - Cadre théorique : Du FOS et de l'Interculturel

1.1 Le Français Fonctionnel

Le FOS – Français sur Objectifs Spécifiques est entré dans la terminologie didactique à la fin des années 1980 et n'apporte pas une notion complètement nouvelle, mais le développement des discours antérieurs. Par ailleurs, c'est dans les années 1970 qu'a surgi le terme « français fonctionnel », celui qui donnera origine à ce que nous connaissons actuellement comme FOS. Ce « français fonctionnel » était investi de l'enseignement du français à des publics spécialisés et d'une démarche méthodologique d'enseignement du français à des non-spécialistes du français (comme des étudiants de filières spécialisés, des publics de scientifiques et des techniciens).

Malgré d'autres dénominations qui coexistaient à l'époque, comme « français instrumental », « français scientifique et technique » et « français de spécialité », la définition de « français fonctionnel » apportée par le Dictionnaire de Didactique des Langues (Galisson & Coste, 1976) démontre son rapport avec les objectifs spécifiques. Le « français fonctionnel » a comme élément central le public précis, ainsi que l'analyse des besoins en langue étrangère traduits en objectifs fonctionnels.

Finalement on pourrait ajouter l'affirmation de Gisèle Holtzer (2004), selon qui le « français fonctionnel » avait contribué à « diffuser une méthodologie articulée sur la notion de besoins, dont le principe central est l'adaptation au public et à la situation d'enseignement apprentissage ».

1.2 Principales caractéristiques d'un cours FOS

Un cours FOS a des caractéristiques qui le font diverger d'un parcours normal de Français Général. Les demandes des formations d'un cours FOS s'articulent autour d'un certain nombre de points communs (Carras, Tolas, Kohler & Zylagyi, 2007). Premièrement on note une demande en lien étroit avec l'exercice de l'activité qui émane d'une institution, d'un organisme ou d'une entreprise. Cette demande impliquera des besoins de la part des apprenants ainsi que des attentes de la part du demandeur. Aussi un public spécialisé, homogène ou non ; un objectif de sortie ; une demande qui peut être évolutive et des fortes contraintes de temps.

Une fois que ces paramètres ont été pris en compte, le programme du cours FOS peut être élaboré. Il faut en premier lieu analyser la demande, le public et ses besoins, ce qui indiquera quelles seront les tâches et les contenus prioritaires à enseigner. En outre il faut faire attention aux niveaux de départ et à atteindre ; au temps consacré à la formation, en général très court, ce qui oblige l'enseignant à bien préciser les contenus ; et aux contraintes matérielles, c'est-à-dire le lieu de la formation, le matériel audiovisuel, et surtout le niveau d'éloignement entre le milieu cible et l'endroit où les cours seront donnés.

1.2.1 L'élaboration des programmes FOS

L'élaboration d'un programme FOS a des étapes bien définies, comme nous expliquerons ci-dessous à la lumière de Mangiante & Parpette (2004) et Carras, Tolas, Kohler & Szylagyi (2007). Ces étapes sont adaptables à tous les publics spécifiques.

a. Analyse de la demande de formation,

L'analyse de la demande de formation guidera l'enseignant sur le parcours à suivre pour la conception du cours FOS. Car il peut arriver d'avoir dans un même groupe des élèves dont les besoins sont plutôt différents, ou même le contraire, où les besoins sont transversaux. L'identification de la demande éviterait également des contretemps, comme le décalage entre la demande de l'institution et les besoins réels de son public.

b. Analyse du public spécifique

L'analyse du public spécifique est faite dans un premier moment, afin de retrouver ses besoins dans un deuxième moment. Cela est possible en utilisant une grille de questions appliquée aux apprenants, aux demandeurs ou même à l'enseignant lui-même (Carras, Tolas et al., 2007). Cette grille n'est pas exhaustive, mais elle apporte des pistes sur les principales informations à être réunies par l'enseignant :

- ✓ Le parcours scolaire et professionnel du public cible (Qui ?).
- ✓ Ses besoins, ses attentes et ses priorités par rapport au cours FOS (Pourquoi ?). Ce deuxième bloc de questions sert à donner un aperçu du niveau linguistique de l'apprenant, de la façon employée pour y arriver, ainsi que de la compétence socioculturelle mise en question.
- ✓ Le contexte géographique et institutionnel de la formation (Où ?) afin de mieux prévoir les compétences du cours FOS. Les apprenants vont utiliser la langue cible en France ou chez eux ? La formation linguistique se déroulera-t-elle en France ou dans leur pays d'origine ?

Nous tenons à dire que dans un cours FOS pour des étudiants universitaires allophones, plusieurs cas sont possibles. Certains suivent dans leurs propres pays des cours de leurs

disciplines en français dans le cadre de filières francophones, certains suivent des cours de français une fois qu'ils se rendent en France.

Ainsi, la distance avec le terrain d'utilisation de la langue peut déterminer la proximité du formateur avec les situations cible. Autrement dit la distance géographique peut créer un impact sur l'analyse des besoins, car il est évidemment plus simple de prévoir les situations dans lesquelles l'apprenant se trouvera quand le formateur est sur le terrain. Certes la proximité géographique et même culturelle avec les situations cibles facilite le travail d'analyse des besoins. Pourtant nous croyons que rien n'empêche un formateur distant du lieu où partiront ses apprenants, de faire une bonne analyse des situations de communication. Dans ce cas, il faut qu'il fasse bien attention à quelques outils de réflexion sur les besoins, le prochain sujet à être traité dans ce travail de recherche.

- ✓ Les documents authentiques et les ressources technologiques disponibles auxquels les apprenants auront accès au long du cours.
- ✓ La durée du cours et son ambiance (sur le lieu ou en dehors du lieu de travail). Car ces deux facteurs peuvent influencer la performance générale du cours. Par exemple, si le cours est donné sur le lieu de travail de l'apprenant, à la fin de sa journée de travail ou pendant son heure de déjeuner, l'élève sera moins motivé et se mettra moins au travail.

c. Le recensement et l'analyse des besoins

Le recensement et l'analyse des besoins sont utilisés pour repérer les situations de communication où l'apprenant utilisera effectivement la langue française. Quelques outils de réflexion peuvent être proposés :

- ✓ Quelles sont les situations de communication par rapport à l'objectif assigné à la formation ? Les lieux, les actions, en interaction orale, en lecture, en écrit, avec quels interlocuteurs ?

- ✓ Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel ou social à connaître ? Par exemple, l'organisation des cursus universitaires pour les étudiants.
- ✓ Quelles sont les différences culturelles prévisibles ? Par exemple les relations étudiants-enseignants et étudiants-étudiants.

En effet le concepteur du programme doit se poser des questions sur le contexte de la communication en français et ses sujets de discussion, ainsi que sur l'identité de l'interlocuteur francophone et les tâches réelles à être accomplies par l'apprenant. En bref, il faut partir sur un recensement des connaissances et des savoir-faire langagiers et professionnels.

c1. Questionnaire d'analyse des besoins

Pour recueillir les informations concernant les situations de communication auxquelles les apprenants feront face, le questionnaire d'analyse des besoins est le meilleur outil. Le questionnaire pourrait chercher à cibler les situations communicatives dans l'enjeu professionnel de l'apprenant, en apportant une bonne orientation au niveau des compétences. Il pourrait aussi aider à relever le parcours scolaire du public étudiant universitaire, ainsi que ses attentes plus larges, aux niveaux professionnel et des études. Un exemple apporté par Mangiante & Parpette (2004 : 28) explicite cette possibilité d'adapter les questions aux besoins du public spécifique enquêté, même s'il s'agit d'une planification à long terme :

Des étudiants marocains, censés suivre des études dans une filière universitaire francophone à Rabat, connaissaient des difficultés à suivre leurs études en français, étant donné que leurs études secondaires avaient été accomplies en arabe. Ainsi, tout d'abord le questionnaire s'appuie sur leur parcours scolaire – disciplines étudiées et autres langues apprises – dans la mesure où leur apprentissage a pu leur faire acquérir (ou non) certaines pratiques et compétences nécessaires à leurs études universitaires. Ensuite ils sont questionnés

à propos de leurs études universitaires en français, et les questions sont orientées vers leurs attentes par rapport au cours FOS et leurs carences linguistiques. Pour finir, le questionnaire traite de leur projet professionnel, étant donné que les situations professionnelles sont abordées dans certains modules de leur cursus universitaire.

c2. Les types de besoins

Une analyse plus approfondie des besoins implique le recensement des composantes linguistiques des discours auxquels les apprenants seront confrontés, c'est-à-dire des composantes lexicale, morphosyntaxique, phonologique et paralinguistique. Nous citons aussi les composantes extralinguistiques (sociolinguistique, stratégique, socioculturelle, interculturelle). Ci-dessous nous expliquerons brièvement chaque type de besoin:

Les besoins linguistiques

- ✓ lexical : toute la terminologie du domaine ainsi que des collocations relevant des champs sémantiques divers. Cela n'implique pas d'ignorer complètement l'enseignement du lexique courant, car celui-ci est toujours présent même dans les discours spécialisés.
- ✓ morphosyntaxique : des structures récurrentes comme des numéraux, expression de la quantité, comparaison, connecteurs, verbes modalisateurs, expression de la probabilité, etc.
- ✓ phonologique : prononciation correcte et sans hésitation de données chiffrées, intonation correcte, utilisation adéquate des pauses, etc.
- ✓ paralinguistique : intonation, langage du corps, postures, gestes, mimiques.

Les besoins extralinguistiques

Ce sont les composantes non linguistiques. Elles sont plus difficiles à être recensées, car toujours implicites aux situations de communication :

- ✓ sociolinguistique : des traits sociaux de la langue, comme marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents. Par exemple la maîtrise de termes différents au moment de s'adresser à un collègue, au patron ou à un étranger ;
- ✓ stratégique : des stratégies discursives qui permettent au locuteur d'atteindre un but précis, comme organiser, adapter ou structurer le discours. Par exemple refuser et questionner poliment, ou annoncer une information grave sans inquiéter son interlocuteur ;
- ✓ socioculturelle et interculturelle **:** des discours en vigueur dans le domaine où les apprenants exerceront leur activité, thème sur lequel nous reviendrons plus tard.

À part la dimension langagière des situations de communication recensées, tout l'arrière plan culturel qui les structure doit lui aussi être considéré. Or, ces évidences partagées à peine explicitées existent, et jouent d'ailleurs « un rôle important dans l'organisation des institutions et dans les relations entre les individus, tant sur le plan comportemental que langagier » (Mangiante & Parpette, 2004 : 23). Dans ce sens il est également important de savoir interpréter une situation communicative par rapport à la culture qui la sous-tend. Nous traiterons plus sur ce sujet dans « 1.3 L'interculturel ».

d. La collecte et l'analyse des données authentiques

Une fois que le formateur connaît mieux les situations de communication de son public, il peut collecter des données authentiques afin de compléter l'analyse des besoins. Cette collecte apportera des informations actualisées au niveau du domaine à traiter, ses acteurs, ses

situations, les informations et les discours qui y circulent. Le concepteur sera confronté à des domaines qui souvent ne lui sont pas familiers.

Pouvoir envisager plus concrètement ces informations demandera du concepteur la prise de contact avec le milieu, c'est-à-dire des rendez-vous avec des interlocuteurs du milieu concerné pour leur expliquer la démarche et demander de la collaboration. Ensuite il lui faudra enregistrer, filmer, faire des entretiens, recueillir des écrits professionnels, etc.

Des contretemps peuvent surgir au moment de cette étape du travail, comme l'éloignement géographique du milieu professionnel. Une option pour surmonter les difficultés est l'internet, qui permet au formateur de contacter le milieu auquel l'apprenant se confrontera. Une deuxième difficulté à faire face est la confidentialité des documents et échanges dans certains domaines professionnels, surtout pour les activités juridique, médicale et industrielle, protégées par la loi. Cependant la collaboration peut être demandée à travers des documents de travail vierges ou rendus anonymes.

A la limite le formateur peut utiliser des données qui se rapprochent des données réelles, comme des documentaires ou émissions réalisés pour la télévision ou le cinéma, capables de démontrer l'activité professionnelle du public concerné.

d1. La collecte de données culturelles

Les discours circulant sont des données explicites et diffèrent des données culturelles implicites. Les premiers s'appuient sur les seconds, qui regroupent des vécus partagés ou des habitudes communes, comme par exemple le fonctionnement d'une institution ou le comportement d'un individu. Par conséquent ces données culturelles peuvent facilement échapper à la collecte des données.

Une alternative pour collecter des données culturelles est l'**interview**, qui permet de faire expliciter par un interlocuteur un certain nombre d'informations sous-jacentes à son discours.

Il est alors possible d'interroger un médecin ou une infirmière sur certains aspects déterminants dans les situations hospitalières, comme l'organisation du service, le recrutement de personnel et le degré d'autonomie des infirmières.

e. La conception des activités pédagogiques

Après avoir collecté et analysé les données, nous devons réfléchir à la démarche du cours. Dans cette étape le FOS se rapproche des démarches FLE au niveau de la forme. Pourtant, trois critères méthodologiques doivent être suivis (Mangiante & Parpette, 2004 : 79) :

- ✓ travail participatif des apprenants : de la pratique maximale de la langue avec l'apport des apprenants, alliée à une participation limitée du professeur, qui adopte un rôle plus discret ;
- ✓ communication réelle dans le cours en favorisant l'échange d'informations et la concertation ;
- ✓ travail collectif et travail individuel **:** en raison de la courte durée d'un cours de formation FOS, il est important de donner aux apprenants des stratégies d'apprentissage qui leur permettent de travailler en autonomie.

e1. Types d'exercices et FOS

Tous les types d'exercices de compréhension ou expression orales et écrites d'un cours FLE sont également possibles dans un cours FOS. Cela veut dire l'usage des textes ou des transcriptions lacunaires, des exercices de mise en relation, des questionnaires à choix multiples, et des tableaux à compléter pour la compréhension écrite et orale, ou bien de la production de textes, des jeux de rôles, ou des exercices de reformulation, afin de faire travailler l'élève sa production écrite et orale.

Cependant les ressemblances entre les activités FLE et FOS se limitent à la forme. Nous avons bien explicité au long de cette première partie de notre travail qu'un cours FOS est censé aller à la rencontre des besoins linguistiques et extralinguistiques d'un public spécifique. Et que la compétence communicative ciblée varie cas à cas, d'après l'analyse des situations communicatives recensées. Une fois qu'elle n'est pas une fin en soi dans un cours FOS, mais un outil pour acquérir une compétence professionnelle (Carras, Tolas et al., 2007), toutes les activités proposées par un cours FOS doivent aller à la rencontre de cette compétence professionnelle.

Ainsi, nous rappelons le lecteur à propos d'un besoin extralinguistique qui peut être professionnel : l'interculturel. Pour l'attaquer, l'enseignant est censé concevoir des activités qui visent le travail de la compétence interculturelle chez un public donné. Nous traiterons ce thème dans la suite de ce travail.

1.3 L'interculturel

Désormais nous pouvons passer à la question centrale de ce travail de recherche, l'interculturel dans l'enseignement des langues vivantes. A titre introductif nous réunirons certains concepts autour de l'interculturel, l'interculturalité et la culture. Ensuite nous aborderons la question interculturelle sous la lumière du Conseil de l'Europe et de la didactique de l'interculturel. Finalement nous décrirons notre public et la problématique du présent travail.

1.3.1 Interculturel, interculturalité et culture. Des approches anthropologiques

Selon Elisabeth Brodin (2009), l'interculturel peut être défini comme « les processus dynamiques engendrés par les interactions entre cultures » et « un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que par l'ensemble de changements et des transformations qui en résultent ». L'interculturalité est « l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels […] générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation ».

Ainsi, il nous semble nécessaire de trouver la meilleure définition de « culture ». Ci-dessous nous apportons quelques conceptions (Brodin, 2009) :

- ✓ Geertz (1973) : l'homme est un animal suspendu dans des toiles de significations qu'il a lui-même tissées, c'est l'ensemble de ces toiles ce que l'on appelle culture.
- ✓ Laplantine (1987) : la culture est l'ensemble des comportements, savoirs et savoir-faire caractéristiques d'un groupe humain ou d'une société donné, ces activités étant acquises par un processus d'apprentissage et transmises à l'ensemble de ses membres.
- ✓ Hofstede (1991) : la culture est un « logiciel de l'esprit » qui nous guide dans nos interactions quotidiennes. Chaque personne porte en lui-même des modes de pensée, des sentiments, et le potentiel d'agir qui ont été tirés tout au long de sa vie. Une grande partie de ce potentiel a été acquis dans la petite enfance car à cette période de la vie, une personne est plus sensible à l'apprentissage et à l'assimilation. Dès que certains modes de pensée, de sentir et d'agir ont été mis en place dans un esprit, la personne doit désapprendre ces comportements avant d'être en mesure d'apprendre quelque chose de différent, et désapprendre est plus difficile que l'apprentissage pour la première fois.

- ✓ Claude Canet (1993) : ensemble de significations propres à un groupe, qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins. La culture c'est ce qui fait et ce qui existe comme production de l'homme mais c'est surtout et d'abord ce qui se fait et ce qui existe comme ayant du sens dans une communauté particulière. La culture peut être vue comme l'ensemble des formes imaginaires/symboliques qui médiatisent les relations d'un sujet aux autres et à lui-même, et plus largement au groupe et au contexte, réciproquement ces formes et structures de sens médiatisent les relations du contexte, du groupe, des autres au sujet singulier. C'est ainsi que l'individu qui s'est approprié de ces formes en s'y identifiant, acquiert une identité culturelle.

Ce petit parcours anthropologique nous aidera à mieux comprendre la situation de l'interculturalité dans le scénario de la didactique de l'enseignement de langues, thème que nous traiterons plus loin.

1.3.2 L'interculturel et l'enseignement des langues vivantes

a. L'interculturel selon le Conseil de l'Europe

Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), conçu par le Conseil de l'Europe, a pour objectif de fournir une base de référence sur les objectifs, les méthodes et les qualifications dans l'apprentissage des langues, ainsi que faciliter la mobilité personnelle et professionnelle. Des outils pour recenser les compétences, fixer des objectifs de formation et évaluer des niveaux sont apportés par le CECRL, en permettant l'élaboration d'un programme d'enseignement, des examens et des manuels pédagogiques plus facilement.

La prise de conscience interculturelle est définie d'abord par le CECRL comme une compétence générale nécessaire pour bien mener les tâches et les activités dans certaines

situations communicatives, parallèlement aux compétences linguistiques. Elle fait partie du « savoir » de l'élève de langues vivantes et concerne « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible, ainsi que la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes et la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux » (CECRL, 2001 : 83)

Pourtant, le cadre souligne que c'est au concepteur de décider quelles expériences ou connaissances antérieures l'apprenant est censé avoir. Il choisira les nouvelles expériences ou connaissances de la vie en société qui seront apprises, ainsi que le type de conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible pour arriver à une compétence interculturelle appropriée.

En plus, des aptitudes et savoir-faire interculturels sont prévus dans le cadre et définis comme « la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture. Aussi la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture générale étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » (CECRL, 2001 : 84).

Ces principes ont été mieux développés en 2002, dans le guide « Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement de langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants » (Byram, Gribkova & Starkey, 2002), également conçu par le Conseil de l'Europe. Selon le guide, développer la dimension interculturelle de l'enseignement, c'est « faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes 'autres' en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le

caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations » (Byram et al., 2002). Cela nous emmène à nous poser une question : Comment développer la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE ? Afin d'essayer d'y répondre, nous aborderons certaines approches proposées par des didacticiens de l'interculturel.

b. Didactique de l'interculturel : comment travailler l'interculturel en salle de classe

Plusieurs études proposent le travail de l'interculturel en salle de classe de langues vivantes. Nous réunirons quelques méthodes d'approche interculturelle qui ont en commun le fait de s'appuyer sur des sciences humaines comme la psychologie sociale, l'anthropologie et la sociologie. Elles proposent la « décentration » de l'apprenant par rapport à sa culture maternelle et une compréhension de l'Autre au détriment d'une description unique et la connaissance simplement théorique de sa culture.

b1. Les représentations et les stéréotypes

La didacticienne Geneviève Zarate emprunte le concept de « représentation » à la psychologie sociale. Selon elle, les représentations sont directement liées à notre appartenance à une communauté car, au sens large, ce sont des façons d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement. Ainsi « comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre » (Zarate, 1993).

Dans ce sens, c'est la mise en relation entre les représentations de la culture maternelle et de la culture cible qui est à l'origine de la didactique de l'interculturel. La découverte et ensuite la confrontation des diverses représentations mises en présence dans le contexte de la classe de langues, emmènerait les élèves à un travail de réflexion sur les stéréotypes.

Le stéréotype, qui en termes d'imprimerie désigne l'image qui à partir d'un ensemble de caractères fixe permet de répéter l'impression, en termes modernes veut dire « ensemble de croyances donnant une image simplifiée des caractéristiques d'un groupe » (Brodin, 2009). Il a un aspect cognitif, car il aide un groupe à comprendre l'Autre à travers un petit nombre de traits. Et aussi un aspect social, étant donné qu'il caractérise le groupe des « autres », en même temps qu'il renforce la cohésion sociale du groupe qui l'exprime et crée un consensus, même si c'est aux dépens de l'étranger.

Malgré leur vision généralisante et réductrice de la réalité, les stéréotypes sont nécessaires car ils produisent des schémas cognitifs indispensables à la production des discours. Il est alors essentiel que l'enseignant travaille les représentations de l'autre avec les élèves. Pour cela il utilisera une démarche double : d'abord emmener les élèves à prendre connaissance de certains codes culturels propres à la culture cible et leur apprendre à les manipuler, ce qui préviendrait les malentendus. Ensuite travailler la prise de conscience du caractère relatif de leurs représentations.

b2. Le choc interculturel

La didactique de l'interculturel envisage aussi réduire ou même éviter les chocs occasionnés par des rencontres entre personnes de cultures différentes. Le choc interculturel pourrait être défini comme une « expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger » (Cohen-Emerique, in Luc Collès, 2007).

Si repris et analysé, le choc culturel peut aider l'enseignant à mieux comprendre la prise de conscience de l'identité sociale de l'élève. Ainsi, nous apportons un modèle d'analyse qui distingue quatre phases du choc culturel :

- ✓ Contact initial avec l'étranger : réactions variables comme malaise, enthousiasme, curiosité.
- ✓ Ajustement au contact : l'individu ne comprend pas les résultats obtenus après le contact car ils ne répondent pas à ses attentes.
- ✓ Confrontation et stress : l'individu ressent diverses émotions liées à la situation et le problème d'identité se pose.
- ✓ Ajustement au stress : multiples réactions, positives ou négatives, sont possibles. L'individu peut décider d'éviter la situation de tension, préférer la confrontation ou l'harmonisation.

Afin de réduire le choc et arriver à un ajustement, trois étapes seraient possibles selon Raymonde Carroll (in Collès, 2007). D'abord apprendre à reconnaître les jugements de valeurs quand on croit décrire. Par exemple se méfier des phrases essentialistes où le verbe est suivi d'un adjectif, ou des phrases négatives qui suggèrent un manque. Ensuite l'enseignant essaye de faire comprendre le système de communication de l'Autre en trouvant, pour un élément à première vue « bizarre », une interprétation dont la validité est vérifiable. Finalement il fait découvrir d'autres expériences ou textes écrits ou oraux à propos du même sujet, où la proposition se vérifie de façon différente.

b3. La conception pragmatique

Développée par Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher dans leur ouvrage « Education et communication interculturelle » (1986), cette conception (in Collès, 2007) part de l'idée que tout discours sur la culture ne peut être le reflet d'une réalité objective, mais le fruit d'une activité sociale essentiellement langagière. Le fictionnel et la subjectivité sont les seuls éléments possibles pour parler de la culture, ce qui ne signifie pas pour autant mensonge

et confabulation. Dans ce sens, on croit au principe de la relativité des points de vue en classe de langue, et à la valorisation d'un regard polyphonique sur les faits des cultures.

En outre, toute forme de savoir culturel préconçu est combattue par cette approche, selon laquelle un travail d'interprétation de la culture doit remplacer l'explication. La culture, qui ne peut pas relever d'un savoir, doit être envisagée dans une perspective pragmatique, c'est-à-dire, l'individu sélectionne en fonction d'un objectif, des ses intérêts et situation, les informations culturelles dont il a besoin. En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la réalité culturelle, mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication. Il s'agit pour l'apprenant étranger de comprendre de quelle manière son interlocuteur utilise la culture pour entretenir la relation engagée avec lui.

1.4 L'interculturel dans un cours FOS. Problématique

Comme nous avons essayé de démontrer dans la première partie de notre cadre théorique, le Français sur Objectifs Spécifiques est basé sur un public spécialisé, dont la demande précise impliquera des besoins de la part des apprenants ainsi que des attentes de la part du demandeur. L'enseignant concepteur doit faire face à un objectif de sortie et une demande possiblement évolutive, ainsi que des fortes contraintes de temps.

La mise en place d'un cours FOS nécessite aussi de la prise en compte de la compétence (inter)culturelle pour pouvoir répondre au « besoin de culturel » de son public spécialisé. Dans ce travail de recherche nous nous intéresserons aux besoins d'un public spécifique en croissance en France, qui retrouve pourtant des difficultés pour s'intégrer : des étudiants scientifiques brésiliens en mobilité.

Ainsi, dans cette partie du travail nous allons d'abord essayer de justifier l'intérêt de ce travail de recherche. Quelle est l'importance politique de la mobilité croissante des étudiants brésiliens en France ? Quels aspects ont été favorables à cette croissance ?

Ensuite nous passerons à des raisons plus personnelles, qui nous ont également poussé à vouloir travailler le thème proposé : notre expérience comme enseignante de FLE dans un contexte de français objectifs universitaires au Brésil et les ressenties en tant qu'étudiante en mobilité en France.

Finalement nous proposerons des questions et des hypothèses de travail. Ces hypothèses nous emmèneront à la problématique du travail entamé auprès des étudiants brésiliens à l'Université de Grenoble.

1.4.1 Des aspects politiques de la mobilité brésilienne en France

Dans les années 1990 la réduction des effectifs des étudiants étrangers accueillis en France a entraîné le besoin de redresser cette tendance. Le résultat des efforts mis en œuvre a été le doublement du nombre d'étudiants étrangers en France. Parallèlement à cette augmentation, trois axes pour faciliter la circulation du savoir ainsi que de ceux qui le portent, ont été mis en pratique : une formation attractive avec un cursus moderne et lisible ; le renforcement de la chaîne d'accueil, et l'amélioration de la chaîne administrative avec la création des centres pour les études en France, les CEF, afin de faciliter les procédures d'inscription et d'entrée en France à travers une politique de bourses, logement et actions à long terme.

C'est aussi grâce à la création d'Edufrance en 1998, sous la double tutelle du Ministère des Affaires Etrangères et de l'Education Nationale, qu'un rééquilibrage a été observé avec les inscriptions des étudiants venus d'Asie et d'Amérique Latine. A part les inscriptions simplifiées et attractives, il a été aussi constaté que l'espace de compétition du cadre de

mobilité étudiante internationale poussait également les étudiants américains vers les universités françaises.

En effet un nombre important d'étudiants brésiliens partent chaque année en France pour entamer des études supérieures. Entre 2003 et 2008 il y a eu une augmentation de 78 %, d'après le Campus France Brésil, l'agence de promotion de l'enseignement supérieur français au Brésil. Dans le contexte brésilien, cela s'explique par l'augmentation de l'offre de bourses d'études par des agences financières internationales publiques et privées.

D'un autre côté on observe l'établissement d'accords entre institutions françaises et brésiliennes, comme par exemple le programme MATHAmSud/CAPES, le programme STIC AmSud/CAPES, le programme BRAFAGRI, le programme du Collège Doctoral Franco Brasileiro (CDFB) et le programme CAPES-COFECUB, le plus renommé (De Albuquerque Costa, 2010).

En 2008, 3.200 étudiants brésiliens sont partis en mobilité pour la France, dont 50% grâce à un type de convention entre universités, un indice nettement supérieur à la moyenne mondiale de 20% (Journal « O Estado de São Paulo », 29/09/2011).

1.4.2 Pourquoi la recherche sur le site de Grenoble ?

Comme d'autres sites français, Grenoble a aussi vu son effectif d'étudiants brésiliens augmenter sur son campus. Une augmentation de 25,8% du taux de croissance des effectifs brésiliens a eu lieu entre 2005 et 2008, d'après le département « Mission Internationale » de Grenoble Universités (cf. Annexe 1 – Effectifs totaux des étudiants brésiliens sur le site de Grenoble 2005-2008). Entre 2007 et 2008, le nombre d'étudiants brésiliens inscrits dans un établissement grenoblois est arrivé à 256, dont 62% en parcours master et 24,6% en doctorat.

Ces étudiants brésiliens se sont dirigés vers différentes filières comme droit, sciences politiques, langues, lettres, sciences du langage, art, médecine, pharmacie, sciences de la vie

et de la Terre, sciences économiques, gestion, sciences et technologie, structure de la matière, sciences de l'ingénieur, sciences humaines et sociales, et STAPS – sciences et techniques des activités physiques et sportives. On note pourtant que 65% des brésiliens accueillis en programme d'échange ou hors programme, ont choisi soit les filières de sciences de l'économie et gestion (31%), soit les sciences et technologie, structure de la matière et sciences de l'ingénieur (34%).

Ce panorama actuel sur le campus de Grenoble s'expliquerait d'abord, comme nous venons de le démontrer, par la promotion de l'éducation française à l'étranger. D'un autre côté, on retrouve les programmes et les accords entre les six établissements de Grenoble Universités et des universités brésiliennes.

Par exemple le programme « Grenoble-Brésil » promu par l'Université de Grenoble depuis 2006. Chaque année il rend possible la mobilité d'une cinquantaine d'étudiants brésiliens de domaines d'études confondus, qui suivent des parcours en Licence, Master ou Doctorat[1]. Il propose à l'étudiant l'accompagnement des démarches administratives et pédagogiques avant son arrivée, de l'aide à trouver un logement en résidence universitaire, et finalement un mois de cours de français gratuit avant la rentrée scolaire. Cet accueil privilégié le rend attirant pour des brésiliens souhaitant étudier en France.

Un autre exemple de coopération à Grenoble c'est le programme de double diplôme entre l'INP de Grenoble et deux écoles d'ingénieurs brésiliennes, l'UNESP - Universidade Estadual Paulista « Julio de Mesquita Filho » et l'UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul [2]. L'étudiant brésilien peut accomplir une partie de ses études d'ingénierie dans l'école grenobloise, valider ses crédits au Brésil, et finalement avoir les diplômes des deux institutions, française et brésilienne.

---

[1] Revue « França Flash » du 27/12/2010, publié par l'agence Campus France Brésil et le Cendotec - Centre franco-brésilien de documentation technique et scientifique, http://www.comunidadefb.com.br/web/index_not.php?p=5841

[2] Site de l'INP Ense3 : http://ense3.grenoble-inp.fr/international/double-diplome-210621.kjsp?RH=E3VeniraENSE3

Au regard de ce scénario positif pour l'accueil des étudiants brésiliens et au nombre important d'effectifs actuels, nous aurions déjà suffisamment d'arguments pour entamer une recherche au campus de Grenoble. Pourtant d'autres raisons nous ont également poussés à entamer une recherche avec un public d'étudiants brésiliens résidant à Grenoble, notre expérience professionnelle et notre statut académique. C'est ce que nous allons maintenant aborder.

1.4.3 Pourquoi du FOS interculturel pour des brésiliens ?

Le renforcement des liens de coopération entre des institutions françaises et brésiliennes, ainsi que le financement des études supérieures à l'étranger, nous avons pu les connaître personnellement, dans deux situations différentes. Tout d'abord, c'est à l'Ecole Polytechnique de l'Université de São Paulo que j'ai connu des étudiants qui se préparaient pour un séjour de deux ans de programme de double diplôme en France.

C'est dans cette école qu'à été mis en place un projet intitulé « Poli-FOS », auquel j'ai eu l'occasion de participer en tant qu'enseignante-conceptrice d'activité. Ce projet consistait à insérer des activités complémentaires de FOS dans un cours de FLE pour des étudiants ingénieurs. Le cours en question était divisé en 5 modules qui allaient du niveau A1 au niveau B1 du CECRL. Chaque module s'étalait sur un semestre scolaire et proposait 4 heures de cours hebdomadaires, à peu près 60 heures de cours de français par semestre[3].

Au long de mes trois ans comme professeur et concepteur de matériel, je me suis aperçue que les étudiants brésiliens portaient un intérêt spécial pour la culture française. Peut être à cause du manque d'information culturelle dans le cours, du moins, c'est ce que je m'étais reprochée. Pourtant comment transmettre dans une salle de classe une connaissance tellement

[3] OLIVEIRA, Guiomar Marins Justino : "POLI-FOS: uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na Escola Politécnica da USP". Thèse de doctorat défendue en 28/05/2009 à la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de São Paulo, Brésil.

subtile comme la culture ? Avec quels documents authentiques et quelle approche pour ne pas tomber sur les stéréotypes ? Une fois fini mon travail comme enseignante, je n'avais toujours pas trouvé de réponse à ces questions, si ce n'est des pistes vers l'interculturalité, qui sont restées d'ailleurs en suspend.

D'autre part, c'est en raison de mon statut actuel que je me suis posée d'autres questions, cette fois-ci en tant qu'étudiante en mobilité. A travers le programme « Grenoble-Brésil », cité ci-dessus, j'avais fait connaissance d'un important nombre d'étudiants brésiliens en mobilité à Grenoble. J'ai noté que plusieurs se plaignaient des différences entre le système d'enseignement français et le brésilien et du mal à s'y adapter. La difficulté arrivait dans certains cas à démotiver complètement l'étudiant brésilien. Cela m'a donné envie de mieux connaître les différences et difficultés mises en évidence par mes amis et chercher des raisons (inter)culturelles.

1.4.4 Des hypothèses de travail

Le présent travail de recherche est donc pour moi une opportunité de trouver les bonnes voies d'insertion de la culture française dans un cours de français sur objectifs universitaires. J'enquêterai sur un public qui s'approche de celui concerné dans mon travail à l'Ecole Polytechnique de São Paulo, des étudiants brésiliens scientifiques. Dans ce sens, pour le présent travail de recherche nous avons envisagé quelques questions portant sur : les différences culturelles entre l'enseignement brésilien et français ; le FOS et l'Interculturel. Ces questions nous conduisent à formuler des hypothèses et à la problématique de notre travail. Notre but est de confirmer ou infirmer ces hypothèses au moment de la conclusion de ce travail de recherche :

- Existe-t-il des différences culturelles importantes entre la méthodologie d'enseignement française et brésilienne ? Lesquelles ?

- Existe-t-il des différences culturelles importantes entre la méthodologie d'apprentissage d'un étudiant français et d'un étudiant brésilien ? Lesquelles ?

Croyant à la possibilité d'enseigner à des étudiants brésiliens la culture française d'enseignement-apprentissage, et considérant le besoin de son encadrement dans un cours FOS, nous arrivons à notre problématique de travail :

- Visant une meilleure intégration dans les universités françaises, comment enseigner à un étudiant brésilien la culture française d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'un cours FOS Interculturel ? Avec quels outils ?

Une fois formulée les hypothèses ci-dessus, nous passons à la partie méthodologique de notre recherche. Nous présenterons les données recueillies et ensuite nous avancerons sur leur analyse.

Partie 2 - Cadre méthodologique

Dans cette partie de notre travail nous présenterons la méthodologie choisie afin de répondre aux hypothèses émises précédemment. Dans un premier temps nous expliquerons les étapes de conception du questionnaire destiné à des étudiants brésiliens en mobilité à Grenoble. Les résultats de ce questionnaire ont impliqué la formulation d'un guide d'entretien dans un deuxième temps, ainsi que le choix des sujets interviewés personnellement. Finalement, nous tracerons le profil du public interviewé et nous conclurons par le déroulement des entretiens et l'analyse des données recueillies.

2.1 Le questionnaire

2.1.1 Le choix du questionnaire

Comme première méthode de recueil de données, nous avons choisi la méthode qualitative de questionnaire. D'un point de vue temporel, elle nous paraissait plus avantageuse que l'entretien individuel ou en groupe. Car il pourrait être facilement envoyé, en une seule fois, par courrier électronique à une quantité importante d'étudiants brésiliens, lesquels répondraient dans le temps imparti d'un mois. D'ailleurs les dix étudiants qui ont répondu au questionnaire faisaient déjà partie de notre réseau d'amis sur internet. Ils avaient été contactés auparavant sur le site relationnel « facebook », ce qui nous a aussi économisé du temps.

2.1.2 Le choix des sujets

Notre échantillon de sujets a été composé en fonction de caractéristiques variées comme : sexe, âge, niveau de langue française selon le CECRL, temps de résidence en France, niveau

et domaine d'études. Les seules caractéristiques communes ont été la nationalité brésilienne et le statut d'étudiant en mobilité à Grenoble.

Avec ces critères, nous nous attendions certainement à recueillir des témoignages enrichissants et variés. Mais au delà de ça, nous cherchions à établir des points communs entre les questionnaires répondus.

2.1.3 Le profil des sujets

Ci-dessous nous présentons le profil des étudiants brésiliens résidant à Grenoble qui ont répondu au questionnaire, afin de retenir quelques caractéristiques communes de ce groupe d'étudiants :

Tableau 1 – Etudiants brésiliens qui ont répondu au questionnaire

Etudiant	E1	E2	E3	E4	E5
Sexe	M	M	M	M	F
Âge	20	22	20	21	22
Niveau initial de français	A2	A2	A1	A2	A2
Niveau présent de français	B1	A2	B1	B2	B2
Résidence en France	4 mois	4 mois	4 mois	16 mois	17 mois
Niveau et domaine d'études	Double diplôme Ingénierie de systèmes d'information – INPG	Double diplôme Ingénierie électrique – INPG	Double diplôme Ingénierie du produit – INPG	Double diplôme Ingénierie électrique - l'INPG	Double diplôme Ingénierie électrique – INPG

Etudiant	E6	E7	E8	E9	E10
Sexe	M	M	M	M	M
Âge	24	30	22	22	23
Niveau initial de français	A1	B2	B2	A2	B1
Niveau présent de français	B1	C1	C1	A2	C1
Résidence en France	17 mois	42 mois	28 mois	4 mois	20 mois
Niveau et domaine d'études	Double Diplôme Ingénierie électrique INPG	Doctorat micro et nanoélectronique INPG	Doctorat Informat / Sci. Comp ENSIMAG/INPG	Master 2 Ingénierie de Marketing IAE	Doctorat Biologie Institut Néel/CNRS et G2Elab

Tout d'abord on note que le public enquêté est jeune, la plupart ayant moins de 25 ans (9/10). Sa majorité est composée par des étudiants ingénieurs (7/10), venue en France pour participer du programme de double diplôme (sauf E7). Il semble nécessaire de pointer du doigt que l'ingénierie est encore un domaine « masculinisé » au Brésil. Ce facteur expliquerait, à notre avis, le nombre réduit d'étudiantes brésiliennes sur le campus grenoblois, et par conséquent dans notre enquête (1/10).

En ce qui concerne leur maîtrise de la langue française, nous notons que plus de la moitié de ces étudiants (7/10) étaient débutants au moment de leur arrivée en France, avec un niveau A1 ou A2 selon le CECRL. En contrepartie, une presque totalité a ressenti une progression dans son niveau de langue française (8/10). Parmi eux, deux étudiants n'étaient en France que depuis quatre mois.

2.1.4 Les questions

Ce questionnaire (cf. Annexe 2 – Questionnaire) concernait d'abord le parcours scolaire de l'étudiant et son niveau de connaissance en langue française. Ensuite nous avons proposé cinq questions qui visaient trois aspects de la vie étudiante des brésiliens à Grenoble : les études, le stage (pour ceux qui l'ont eu dans leurs parcours scolaires, comme par exemple les étudiants d'ingénierie) et la vie sociale.

Les questions 1, 2 et 3 ont traité des représentations créées par l'étudiant avant son arrivée à Grenoble, la réalité rencontrée et la comparaison entre le Brésil et la France.

La question numéro 4 a traité de l'importance du niveau de connaissance en langue française et ses implications dans le quotidien de l'étudiant.

Finalement la question numéro 5 a traité des possibles manques de connaissances linguistiques ou culturelles de l'étudiant.

2.2 L'entretien

La deuxième méthode de recueil de données qualitatives employée fut l'entretien individuel et collectif. Avec un entretien semi-directif nous voulions mettre en évidence certaines représentations relevées dans les questionnaires, confirmer ou infirmer les hypothèses proposées préalablement et finalement enrichir et/ou valider les informations des questionnaires.

2.2.1 Les sujets et leurs profils

L'échantillon de sujets des entretiens avait des caractéristiques bien variées au niveau du sexe, âge, langue française et domaine d'études. On pourrait même dire que les caractéristiques sont proportionnellement plus variées que celles des sujets des questionnaires.

Différemment du groupe d'étudiants enquêtés par questionnaire, le groupe d'étudiants interviewés n'était constitué que par des étudiants brésiliens résidant à Grenoble depuis au moins un an et demi au moment de l'interview. Nous avons tenu à cette caractéristique au moment du choix du groupe sujet, car nous savions que des étudiants résidant plus longtemps en France nous apporteraient des témoignages plus riches, surtout en ce qui concernerait le parcours scolaire.

Une autre information à souligner à propos des caractéristiques de ce groupe sujet c'est que la moitié de ces étudiants était issue de l'ingénierie (e1, e2, e3, e4, cf. Tableau 2 – Etudiants scientifiques interviewés), tandis que l'autre moitié était composée par des non-scientifiques (e5, e6, e7, e8, cf. Tableau 3 – Etudiants non scientifiques interviewés). Certes la majorité des étudiants brésiliens en mobilité à Grenoble se dirigent vers les disciplines scientifiques, comme nous l'avons expliqué dans « 1.4.2 Pourquoi la recherche sur le site de Grenoble ? ».

Alors, il serait théoriquement plus logique de ne cerner notre enquête qu'autour d'un groupe scientifique. Pourtant nous pensions aux avantages d'enquêter un groupe composite : les non scientifiques pourraient nous apporter des expériences plus au moins semblables à celles des scientifiques, mais avec des ressentis tout à fait différents. Ce soupçon s'est confirmé ultérieurement comme nous l'expliquerons dans le cadre de l'analyse des données.

Finalement, les étudiants interviewés n'avaient pas répondu au questionnaire, sauf par les scientifiques e1, e2 et e4.

Tableau 2 – Etudiants scientifiques interviewés

Etudiant	e1	e2	e3	e4
Sexe	F	M	M	M
Âge	22	21	22	24
Niveau initial de français	A2	A2	A2	A1
Niveau présent de français	B2	B2	B2	B1
Résidence en France	17 mois	16 mois	17 mois	17 mois
Niveau et domaine d'études	Double diplôme Ingénierie électrique – INPG	Double diplôme Ingénierie électrique – INPG	Double diplôme Ingénierie électrique – INPG	Double diplôme Ingénierie électrique – INPG

Tableau 3 – Etudiants non scientifiques interviewés

Etudiant	e5	e6	e7	e8
Sexe	M	F	F	F
Âge	25	28	22	25
Niveau initial de français	B2	C1	B2	C1
Niveau présent de français	C1	C1	C1	C1
Résidence en France	17 mois	24 mois	17 mois	17 mois
Niveau et domaine d'études	M2 rech. Litt. américaine Université Stendhal Grenoble 3	Doctorat Etudes Luso-brésiliennes Université Stendhal Grenoble 3	M2 pro Comm. multimédia Université Stendhal Grenoble 3	Licence 2e année Sciences Politiques IEP de Grenoble

2.2.2 Les questions du guide d'entretien

Avec le guide d'entretien (cf. Annexe 3 – Guide d'entretien) nous voulions faire un entretien semi-directif, c'est-à-dire diriger notre conversation avec l'enquêté vers certains thèmes de notre choix. Pour organiser le plan général, nous avons utilisé les mêmes trois centres d'intérêts du questionnaire (cf. Annexe 2 – Questionnaire) : « Langue française », « Culturel et interculturel : aspects de votre vie à Grenoble », et « Bilan de votre séjour en France ».

Afin d'aller plus en avant dans les expériences vécues en salle de classe, nous avons formulé une plus grande quantité de questions concernant ce thème. Car nous nous sommes aperçues que le questionnaire seul ne tenait pas compte de toutes les informations. Par contre, nous avons supprimé les questions consacrées à la vie sociale de l'étudiant, étant donné qu'elles s'éloignaient trop de notre sujet.

Dans la première partie du guide, « Langue Française », nous avons voulu tracer superficiellement le parcours d'apprentissage de l'étudiant au Brésil jusqu'au jour de l'entretien.

Dans la deuxième partie, « Culturel et interculturel », nous avons proposé dix questions. Les questions 1, 2 et 3 abordent les représentations des études supérieures françaises, la réalité rencontrée en France et les inévitables comparaisons entre les études au Brésil et les études en France. Les questions 4 à 7 et 10 traitent des différences et/ou des ressemblances entre l'université brésilienne et française sous plusieurs aspects : méthodologie, didactique, évaluation et emploi du temps. Les questions 8 et 9 traitent de la langue française dans le quotidien universitaire, respectivement les stratégies pour surmonter des difficultés linguistiques et le rapport entre la compétence linguistique et la performance scolaire.

Toujours dans la deuxième partie du guide d'entretien, nous proposons 10 questions qui s'adressent à ceux qui ont effectué un stage en France. Ces questions traitent de la

représentation et la réalité du stage français (questions 1, 2, 7 et 10), du quotidien du travail (question 3), de la hiérarchie et de la prise de décisions (questions 4 et 5), des relations interpersonnelles (question 6), des stratégies d'adaptation (question 8) et de la langue française (question 9).

Finalement, nous bouclons l'entretien par les stratégies d'adaptation apprises par l'étudiant brésilien en mobilité à Grenoble. Dans la troisième partie de notre guide, « Bilan de votre séjour en France », les questions sont plus ouvertes et personnelles. Elles sont aussi facultatives, seulement utilisées si l'enquêteur s'aperçoit que le thème n'a pas été suffisamment traité au long de l'entretien.

2.2.3 Le déroulement des entretiens

Les entretiens se sont étalés sur quatre séances afin de réaliser deux entretiens collectifs et deux entretiens individuels. Ils se sont déroulés dans les lieux les plus convenables aux enquêtés : dans la cuisine d'une résidence universitaire pour l'entretien collectif des étudiants ingénieurs e2, e3 et e4 (cf. Annexe 3.1 – Entretien des étudiants e2, e3, e4) ; chez l'enquêté dans le cas de l'étudiant en littérature américaine e5 (cf. Annexe 3.2 : Entretien de l'étudiant e5) ; chez l'enquêteur dans le cas des étudiantes e6, e7 et e1 (cf. Annexe 3.3 : Entretien des étudiantes e6, e7, e1) et dans une bibliothèque universitaire pour l'interview de l'étudiante en sciences politiques e8 (cf. Annexe 3.4 : Entretien de l'étudiante e8).

Avant le début de chaque entretien, nous avons informé les interviewés sur les sujets des questions de l'interview, ainsi que la raison pour laquelle ils ont été choisis comme enquêtés.

Nous avons également expliqué aux enquêtés l'usage des enregistrements de leurs voix et images. En ce qui concerne la confidentialité, nous les avons rassurés sur le fait que les enregistrements ne seraient utilisés que dans le cadre de notre recherche et que l'anonymat serait respecté.

Finalement, au moment de poser les questions du guide d'entretien, celles-ci étaient introduites progressivement par l'enquêteur afin de guider les discussions.

Partie 3 - Analyse des données

Dans cette troisième partie de notre travail nous chercherons à condenser les données recueillies à travers notre démarche qualitative. Nous commencerons par une brève description de notre public spécifique, les étudiants scientifiques, suivie par un état des lieux des représentations de la France, des Français et de l'université française avant leur arrivée à Grenoble. Cette étape nous fournira des paramètres pour analyser comparativement le malaise et le choc culturel parfois ressentis par ces étudiants brésiliens.

Ensuite nous traiterons les situations qui nous permettraient de répondre à nos questions posées précédemment. Il nous semble d'ailleurs pertinent de revenir sur notre problématique de travail : « Visant une meilleure intégration dans les universités françaises, comment enseigner à un étudiant brésilien la culture française d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'un cours FOS Interculturel ? Avec quels outils ? »

Afin de répondre à cette problématique, l'analyse de notre corpus gravitera principalement autour de la culture française en salle de classe. D'abord nous toucherons la question des représentations et des stéréotypes. Nous analyserons à la lumière de la psychologie sociale les représentations créées par les étudiants brésiliens scientifiques et non scientifiques avant leur arrivée et pendant leur séjour à Grenoble. Nous aurons comme but de comprendre la fonction des images et leurs rapports avec l'intégration des étudiants brésiliens à Grenoble. Des images qui peuvent avoir aussi un rapport avec la compétence linguistique des allophones.

Nous aborderons également les différences culturelles entre la méthodologie d'enseignement-apprentissage du Brésil et de la France, ainsi que les apports des projets existants dans le domaine de l'interculturel et du FOS, pour le public étudiant en mobilité.

3.1 Les représentations et les relations entre groupes

3.1.1 Les étudiants ingénieurs

La première partie du questionnaire (cf. Annexe 2 – Questionnaire) et du guide d'entretien (cf. Annexe 3 – Guide d'entretien) concernait l'image de la France que les étudiants brésiliens avaient avant leur arrivée. Nous leur avons demandé d'exprimer leurs attentes positives et/ou négatives axées sur trois domaines : « études », « travail » et « vie sociale ».

Tout d'abord nous avons noté des attentes positives dans l'unanimité des réponses au questionnaire concernant les études en France. Des arguments comme « enseignement universitaire d'excellence », « infrastructure », « ressources matérielles de pointe » et « choix de spécialisations », ont été pointés du doigt. Aucun étudiant n'avait des attentes négatives avant son départ.

En ce qui concerne le travail, la plupart des étudiants enquêtés et interviewés a exprimé l'envie de faire un stage dans une entreprise multinationale. Il est évident pour ces étudiants que travailler dans une compagnie de renommée internationale est primordial. Mais il y a aussi, chez certains, l'espoir de se faire embaucher par le siège brésilien de la multinationale une fois rentré au Brésil.

Par ailleurs, dans les questionnaires, on note que malgré leur jeune âge et leur courte expérience dans le marché de travail (certains n'ont jamais travaillé), les étudiants scientifiques voient la mobilité étudiante comme l'une des nombreuses étapes nécessaires pour l'accomplissement de leurs projets professionnels. Ce positionnement est confirmé dans les interviews semi-directives, où ils ont exprimé avoir conscience de leur chance exceptionnelle, mais aussi de la pression pour garder un bon rythme d'étude afin de bien réussir à Grenoble. Il nous semble alors logique qu'il y ait une création d'attentes, parfois même trop élevées, en ce qui concerne les études et les stages effectués en France.

Le troisième domaine sur lequel nous avons enquêté et interviewé les étudiants, la vie sociale française, a mis en lumière des attentes partagées entre négatives et positives. Pour une partie des enquêtés, la mobilité internationale permettrait l'enrichissement culturel à travers la connaissance des Français et/ou des étudiants d'autres nationalités :

« Je m'attendais à m'approcher des Français, améliorer mon niveau de langue française, mieux connaître leur culture et l'assimiler, mais aussi leur montrer la nôtre. » (E5)

« Un échange serait parfait pour me faire des amis et avoir des contacts avec des gens du monde entier. » (E3)

L'autre moitié avait des attentes négatives par rapport à la société française et aux Français, avant l'arrivée en France. Des représentations comme racisme et xénophobie ont été remarquées :

« J'avais peur d'être victime de racisme. » (e2)

« Je m'attendais à retrouver des problèmes sociaux plus grands (qu'au Brésil), à la limite de la xénophobie. » (E7)

« Plusieurs personnes m'avaient prévenu sur le caractère français peu ouvert envers les étrangers. » (E10)

L'existence des clichés est encore plus remarquable au moment de l'analyse des interviews des étudiants scientifiques (e1, e2, e3, e4). Des monuments touristiques comme « Tour Eiffel », « Arc de Triomphe » et « Musée du Louvre » étaient, selon les étudiants, le peu de connaissance sur la France qu'ils avaient avant leur arrivée. En outre, les fabricants d'automobiles mondialement connus « Renault », « Peugeot » et « Citroën », ainsi que des chimistes et des mathématiciens Français de renommée internationale, avaient contribué dans la conception de l'image d'un pays moderne et en tête de la technologie de pointe. En bref, avant leur arrivée en territoire français, leurs images étaient mitigées et stéréotypées, selon leur aveu anecdotique et sans aucune gêne.

Cependant, les étudiants scientifiques n'étaient pas les seuls à voir certaines connaissances de leurs domaines d'études et/ou centres d'intérêts comme des vérités généralisées, applicables à toute la France ou à tous les Français. Des clichés ont été également cités par les étudiants non scientifiques. Par exemple, E5, étudiant en littérature américaine, nous a parlé de l'image d'un Français « politisé » et « engagé », qu'il aurait identifié dans des documentaires sur mai 68. L'enfant terrible contestateur a vécu dans son imaginaire jusqu'au jour où il s'est heurté au réel.

L'étudiante en sciences politiques E8 a affirmé avoir imaginé des Français « réactionnaires » et « d'extrême droite », quand elle est arrivée en 2007, quelques jours après l'élection de Nicolas Sarkozy aux présidentielles. Par contre E6, doctorant en études luso-brésiliennes, imaginait des Français « cultivés » et E7, spécialisée en cinéma, des jeunes Français plus « matures ».

Quelles que soient les origines de tous ces stéréotypes, lesquelles ne seront pas traitées ici, nous pouvons d'ores et déjà confirmer leur importance pour la vie en groupe, selon Geneviève Zarate (1993). C'est en construisant des représentations autour d'un groupe auquel ils n'appartenaient pas – les Français – que ces jeunes étudiants brésiliens ont essayé d'organiser leur connaissance de la réalité.

Retournons pour l'instant à l'analyse des entretiens avec des étudiants ingénieurs, qui nous apportent encore d'autres pistes qui confirment certains apports de la psychologie sociale à la didactique des langues.

Une situation particulière nous a été rapportée à l'issue de l'entretien de cette recherche. Questionnés à propos des relations interpersonnelles en salle de classe, les étudiants scientifiques e1, e2, e3 et e4, ont affirmé ne pas être bien intégrés par les collègues Français. Inscrits dans la troisième année d'ingénierie, en spécialisation électrique, au moment de notre entretien, ils se sont habitués à travailler toujours ensemble : dans les travaux pratiques en

laboratoire, dans les projets en groupe, pour réviser avant les examens… Sur le campus, plus spécifiquement dans leurs résidences universitaires, ils ont formé un groupe d'amis, la plupart d'origine brésilienne ou non francophone. En bref, dans leur quotidien scolaire ils sont arrivés au point d'avoir une communication minimale avec leurs collègues Français, parfois même de s'en passer. Ainsi, leur seul interlocuteur francophone en salle de classe était le professeur, et quand même la communication était restreinte (si l'on considère le contexte des cours magistraux, par exemple, nous pouvons déduire que la production orale de ces étudiants était quasiment inexistante).

Différentes explications ont été soulignées par ces étudiants ingénieurs inscrits dans le programme de double diplôme. Censés commencer leur parcours scolaire français à partir de la deuxième année, suivre deux années de cours, ensuite rentrer au Brésil pour terminer leurs études universitaires, ils ont dit que la difficulté de se faire des amis en salle, était dû à leur arrivée tardive en deuxième année scolaire. Cela les aurait empêchés de rentrer dans les groupes d'amis formés au long de la première année.

Encore l'organisation du parcours scolaire d'une école d'ingénieurs aurait été une contrainte pour l'établissement d'amitiés solides : en troisième année d'ingénierie l'étudiant doit choisir une spécialisation, ce qui implique la formation de nouveaux groupes ; sinon il peut partir étudier à l'étranger. Leurs collègues francophones les plus proches soit ont choisi une spécialisation différente de la leur, soit sont partis ailleurs.

Ces petits caprices du hasard mis de côté, les étudiants ingénieurs comprenaient-ils que cette situation était loin d'être l'idéale pour l'accomplissement des objectifs d'une mobilité universitaire ? Ont-ils essayé d'aller vers leurs collègues Français ?

Dans une tentative de répondre à cette question, les étudiants ont fini par entamer une discussion autour de la situation interculturelle expérimentée et ont tracé une comparaison

entre « les Brésiliens » et « les Français ». Ainsi, deux groupes nous ont été présentés dans le discours des étudiants brésiliens: « nous, les Brésiliens » et « eux, les Français ».

Tout d'abord, selon les enquêtés, la manière dont les étudiants Français les ont accueillis a manqué de chaleur et de solidarité. Cela n'a pas été bien pris par les Brésiliens, habitués chez eux à aller autrement vers les nouveaux :

« Quand un étudiant étranger vient d'arriver au Brésil, les étudiants (brésiliens) veulent faire sa connaissance, discuter avec lui […]. Mais ici, moi j'ai senti que c'était différent […], s'il y avait un travail en groupe, les étudiants français venaient vers nous, mais ce n'était pas si évident, c'était un peu incertain. Il n'y a pas eu une vraie intégration. » (e3)

« […] quand il y en a qui arrivent (des étudiants étrangers au Brésil), on essaye de les accueillir et de les aider à trouver leurs repères, pour qu'ils ne se sentent pas seuls. » (e4)

Cette première sensation de malaise a perduré, et même dans leur troisième semestre de cours ils ne se sentaient pas complètement intégrés au groupe :

« […] on était ceux qui « restaient ». Dans les labos les travaux sont organisés en groupes de deux. Comme il y en a toujours un (Français) qui reste sans paire, c'est avec celui-là que tu travailles. Car il ne va pas te regarder et te dire ' nan, j'veux pas travailler avec toi'. » (e4)

L'étudiant e4 définit ses collègues français comme indifférents aux étrangers, peu accueillants et individualistes, en raison de ce qu'il définit comme une « question culturelle » :

« A Grenoble il y a beaucoup d'étrangers, donc les étudiants français s'y sont habitués et n'ont pas la façon brésilienne de dire 'allez on va intégrer le mec et essayer de l'aider à s'habituer'. Et c'est aussi une autre culture, chacun pour soi. Car entre eux il y en a aussi deux ou trois qui se connaissent, du coup ils se disent ' bonjour ' entre eux, mais sans parler aux autres qu'ils connaissent de vue depuis trois ans à la fac. » (e4)

« C'est une question culturelle aussi, ils prennent plus de temps pour connaître l'autre personne, pour être gentil, sympa, devenir ami. » (e4)

L'étudiant e3 essaye de relativiser et rentre dans la question de l'image que les Français ont du Brésil et/ou des Brésiliens. Le carnaval et le foot, ne seraient pas synonymes d'un travail sérieux. En même temps, la qualité des universités brésiliennes ne serait pas forcément connue en France non plus, ce qui pourrait expliquer l'hésitation de leurs collègues français avant le travail en commun avec les Brésiliens :

« […] peut être qu'il s'agit de la peur du Français de devoir faire tout le travail lui-même. » (e3)

L'étudiant e2 rappelle que les étudiants inscrits dans le programme de mobilité européenne « Erasmus » seraient eux aussi stigmatisés :

« […] à part l'image du Brésil, il y a l'image de l'étudiant Erasmus […]. Une grande partie de ces étudiants ne vient que pour faire la fête, ne prend pas très sérieusement les études. Alors peut être qu'il y a aussi l'association à cette image négative de quelqu'un qui n'est pas très sérieux. » (e2)

Finalement, nous ne connaissons pas la version des Français en question, mais il ne nous faut pas aller si loin pour comprendre qu'il s'agit d'une situation de choc culturel. Les allophones s'attendaient à être accueillis plus chaleureusement et se faire des amis plus facilement à l'université. Pourtant, une fois que leurs attentes ont été frustrées, leur réaction a été l'évitement du contact avec les natifs et le renfermement dans un petit groupe de Brésiliens, comme si un ajustement était impossible.

Contradictoirement, les enquêtés se plaignent du stigma brésilien fêtard qui leur porte préjudice, mais ils emploient des idées essentialistes et préconçues, eux aussi, pour définir leurs collègues de salle de classe francophones, ou même d'autres groupes comme les étudiants Erasmus. Nous nous voyons alors devant une situation déjà observée dans des

études de catégorisation sociale et relations entre groupes. Selon Mattey (2009) « […] les images de l'autre interviennent dans la coordination des actions avec l'autre groupe, et elles permettent de justifier les comportements adoptés face aux autres. L'image a donc une fonction. Elle est justificatrice. » Dans le cas analysé ci-dessus les étudiants brésiliens utilisent les images négatives de leurs collègues français, considérés « indifférents », « pas très accueillants » et « individualistes », pour justifier l'évitement de contact et par conséquent l'échec de l'intégration avec les collègues français.

Pourtant, comment s'en sont sortis les autres étudiants brésiliens en mobilité à Grenoble ?

3.1.2 Les étudiants non scientifiques

Les étudiants ingénieurs n'ont pas été les seuls enquêtés à souligner les différences culturelles comme facteur contraignant pour l'établissement de bonnes relations interpersonnelles à Grenoble. Les non scientifiques ont témoigné des ressentis un peu pareils. Pourtant ils ont réagi différemment face au malaise, ce qui a déclenché d'autres conséquences au niveau de l'intégration.

L'étudiant en littérature américaine e5, nous a parlé d'une attitude de décentration, c'est-à-dire, de l'éloignement des références de la culture maternelle brésilienne pour mieux comprendre le comportement des Français. A son avis, les Brésiliens ont du mal à se mettre à la place des Français pour comprendre les différences culturelles :

« Le Brésilien a du mal à comprendre la culture locale, de comprendre que le Français préfère rester en groupe, qu'il est différent, un peu plus réservé dans certains moments, mais joyeux dans d'autres, et que le Français a du mal à comprendre la façon brésilienne d'être si ouvert. »

Il nous donne encore des pistes vers l'établissement de bons rapports interpersonnels ou des liens d'amitié avec des Français, en utilisant comme principe l'acculturation, ou

l'appropriation des éléments de la culture française qui sont différents de la culture brésilienne :

« Le plus efficace c'est de démontrer de l'intérêt par quelque chose qui ne t'appartient pas. S'intéresser au différent, à l'Autre. C'est pratiquer l'altérité."

« Etablir des liens d'amitié à l'étranger c'est plus difficile car on doit bien parler la langue et s'intéresser à la culture, ainsi que laisser un peu de côté certains traits de notre façon d'être. »

Effectivement il s'agit d'un comportement d'acceptation des différences. Ces stratégies de relativisation et décentration vis-à-vis de la culture de l'Autre que e5 a adoptées, ont été conseillées par des spécialistes de didactique de l'interculturel, comme nous l'avons démontré en *b. Didactique de l'interculturel : comment travailler l'interculturel en salle de classe*.

3.1.3 La langue française et l'intégration

Certes, la question de l'intégration d'étudiants allophones dans une filière universitaire française a un rapport avec le niveau de leur compétence linguistique. Le niveau de maîtrise de la langue française doit permettre à l'allophone de « jouer le jeu » avec lequel il s'est engagé comme étudiant étranger en mobilité : comprendre les cours magistraux, prendre des notes, poser des questions au professeur, remettre en cause les informations et échanger avec des collègues dans le cas d'un travail en groupe (les TD – travaux dirigés en laboratoire dans le cas des étudiants ingénieurs) sont les tâches principales à accomplir.

La compétence linguistique rassure aussi l'étudiant allophone et lui donne de la confiance en soi-même au moment d'aller vers l'Autre. Au moins c'est ce que nous a dit l'étudiant en littérature américaine e5, selon qui la connaissance de la langue française a rendu son intégration plus facile. Il avait le niveau B2 selon le CECRL au moment de son arrivée à Grenoble :

« La connaissance de la langue française nous ouvre la porte vers les Français, elle nous donne les conditions nécessaires pour comprendre une blague, raconter une histoire – le Brésilien adore raconter une histoire ! – elle rend possible l'échange. »

Par contre, il peut arriver des situations où le niveau de l'allophone est encore débutant au moment de l'arrivée, comme dans le cas des étudiants ingénieurs e1, e2, e 3 et e4, dont le niveau de langue était A2 selon le CECRL. Ils ont affirmé avoir eu des difficultés pour s'approcher de leurs collègues français. L'intercompréhension n'était pas toujours possible.

Nous prendrons leur exemple pour essayer d'analyser le rapport entre la compétence linguistique et la compétence interculturelle au moment des relations interpersonnelles en salle de classe. Quelles sont les réactions des natifs ou des professeurs face à un étudiant étranger qui s'exprime à peine ? Quelles stratégies ont-ils adoptées au début de leur séjour ?

Les étudiants ingénieurs n'arrivaient pas à s'exprimer comme ils auraient pu dans leur langue maternelle, et surtout pas argumenter. Certains renonçaient à argumenter et finissaient par accepter passivement les propositions des collègues francophones, sans participer à l'étape d'échange d'idées et mise en commun :

« On ne discute pas assez à cause de la langue. Il y a une tendance des Français à discuter entre eux au moment d'un travail en groupe. » (e3)

« J'avais beaucoup de difficulté et à la fin je me désistais d'argumenter. Par exemple, je disais que je n'étais pas d'accord, mais quand l'autre répliquait avec un argument j'avais du mal à argumenter, à reprendre la discussion. » (e1)

« Au moment du travail en groupe la participation de chacun est fondamentale. Il faut s'exprimer et la langue est fondamentale. Tes collègues discutent vite et si tu n'y fais pas attention, tu perds ton tour de parole » (e2)

Cette façon de résoudre le problème d'incompréhension provoqué par le décalage entre les langues, ne plus participer de la discussion en groupe, peut être démoralisante pour l'étudiant

allophone. Car elle met en évidence une limitation d'ordre linguistique qui risque d'être comprise comme une incapacité d'ordre formative chez lui :

« On voyait qu'ils ne faisaient pas trop confiance à ce que l'on disait, et qu'ils se doutaient que l'on gâcherait le travail du groupe. » (e1)

« Toi tu dis un truc, ils (les Français) te regardent, te répondent avec un 'ok' (il met son pouce en l'air), puis reprennent la discussion entre eux. C'est pas sympa (air gêné de tous les trois). » (e3)

C'est aussi démotivant pour des étudiants habitués à avoir une bonne performance dans leurs universités d'origine (si l'on considère le processus de sélection qui valorise les meilleures notes et la production de recherche scientifique, nous déduirons qu'il s'agit de bons étudiants), ne pas pouvoir partager leurs idées :

« Pour pouvoir venir à Grenoble on a dû être les meilleurs de notre salle de classe au Brésil. Du coup on a un certain 'besoin' personnel (il fait de la mime avec les mains pour montrer des guillemets dans l'air) de continuer à se faire remarquer parmi les autres et de faire un très bon travail ». (e3)

Ce problème auquel les scientifiques ont dû faire face, l'étudiante e8 l'a remarqué à un degré plus élevé pendant son parcours en sciences politiques. Au cours de sa licence, la maitrise de la langue française était absolument nécessaire, surtout à l'oral en raison des exposés en groupe. Elle a observé que ses collègues étrangers en mobilité n'arrivaient pas à s'immuniser contre la critique du professeur et du reste du groupe. Par ailleurs ils ont perdu la face plus d'une fois au moment de s'exprimer en langue française :

« Pendant la présentation d'un travail que j'ai fait en groupe, chaque fois que ma collègue étrangère parlait le professeur riait. J'ai eu aussi un collègue allemand qui arrivait à s'exprimer mais de façon rudimentaire et la classe riait. Alors je crois à l'importance de la langue française écrite, mais aussi à l'expression orale, car elle peut rebondir sur

l'évaluation sociale et le comportement du groupe, qui d'ailleurs n'ont rien à voir avec la performance scolaire. »

Bien sûr que des cas comme celui-ci restent, heureusement, isolés. Pour autant cet épisode nous donne à réfléchir à propos de l'importance des comportements de l'enseignant et des camarades de classe natifs. Des attitudes négatives et intolérantes vis-à-vis la difficulté linguistique de l'allophone peuvent l'emmener vers la déroute. Dans le cas de e8, elle n'a plus voulu participer aux débats par peur d'être mal comprise et surtout de devenir la cible de moqueries.

A part la mauvaise évaluation sociale des collègues francophones, qui en riant se mettent d'accord avec le jugement exprimé d'abord par le professeur, des situations contraignantes comme celle qui nous a été racontée peuvent créer une image des étudiants étrangers qui ne correspond pas à la réalité. Nous nous voyons une nouvelle fois dans une situation où la meilleure attitude à prendre c'est la tolérance et la relativisation.

Comme e8, l'étudiante en études luso-brésiliennes e6 a eu des difficultés au début de son séjour. Malgré son bon niveau de langue française, elle a mis du temps pour s'affirmer et trouver sa place dans les travaux en groupe :

« Malgré mes difficultés de compréhension orale et d'expression, j'essayais de donner mon opinion au groupe ou ajouter une idée quelconque. [...] J'ai mis du temps pour que mes collègues françaises me fassent confiance. Mais à la fin elles se sont aperçues que même si je ne parlais pas parfaitement la langue française j'avais une bonne formation. » (e6)

Alors la question de la compétence en langue française se pose à deux niveaux : elle est certainement nécessaire pour réaliser des tâches du quotidien universitaire, mais dans certains moments son importance va au-delà des activités de classe où l'étudiant étranger peut

travailler tout seul. Elle est responsable des bonnes relations interpersonnelles à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, et peut renforcer le sentiment d'appartenance à un groupe.

Il est temps de réfléchir aux raisons pour lesquelles les étudiants étrangers viennent en mobilité s'ils ne sont pas capables de travailler en groupe avec des étudiants natifs français. Des cas existent où les méthodes d'évaluation sont complètement individuelles et les projets en groupe ne sont pas employés par les enseignants. Par exemple le cas de l'étudiant en littérature américaine e5, qui ne s'adressait qu'au professeur pour avoir un retour de son parcours scolaire, car toutes ses évaluations étaient individuelles : examens sur table ou comptes rendus de livres, une particularité de son parcours scolaire qui lui plaisait d'ailleurs beaucoup. De l'autre côté, travailler en groupe signifie se soumettre à la confrontation de l'opinion de plusieurs et se sentir également évalué et/ou jugé, même si les « juges » sont les collègues de groupe de travail.

Dans les cas où le niveau de langue française est loin d'être idéal, comme les étudiants scientifiques brésiliens qui ont répondu au questionnaire (dont la plupart est arrivée avec un niveau débutant entre A1 et A2), les compétences (inter)culturelles pourraient compenser cette faiblesse linguistique au début du séjour. Savoir relativiser les différences culturelles entre la culture maternelle et la culture cible de manière décentralisée rendrait l'adaptation, et par conséquent l'intégration, des étudiants scientifiques brésiliens plus facile.

Nous parlerons plus loin des stratégies pédagogiques en cours qui allient l'interculturel à l'approche du FOS universitaire. Pour l'instant, nous analyserons des différences significatives retrouvées par nos enquêtés au niveau de l'enseignement et l'apprentissage « à la française », sur le site de Grenoble.

3.2 Les différences culturelles entre la méthodologie d'enseignement-apprentissage du Brésil et de la France

Dans les deux méthodes de recueil de données utilisées dans ce travail de recherche, nous avons posé des questions concernant l'univers scolaire des étudiants brésiliens à Grenoble, surtout en ce qui concernait les facteurs contraignants à leur adaptation et/ou intégration.

Ainsi nous avons d'abord repéré les différences de l'enseignement-apprentissage français par rapport au brésilien, d'après les réponses de nos enquêtés scientifiques. Ensuite nous nous sommes principalement focalisés sur les différences culturelles qui ont posé des difficultés à la bonne performance scolaire des enquêtés. Finalement nous avons voulu savoir quelles stratégies ont été utilisées par les étudiants ingénieurs e1, e2, e3 et e4 afin de surmonter les difficultés retrouvées. Nous tenons à souligner que les résultats ne sont pas généralisables et qu'ils ne s'appliquent que dans le cadre de notre analyse.

3.2.1 Temps et structure des cours

En tête de la liste, on nous a pointé certaines différences culturelles liées à la façon de gérer le temps et par conséquent d'organiser l'emploi du temps à l'INP de Grenoble. Tout d'abord selon les étudiants scientifiques enquêtés, la durée des cours magistraux considérée longue a été une contrainte à surmonter dans le début du premier semestre. Habitués à des cours de cinquante minutes avec des pauses régulières d'une dizaine de minutes au Brésil, les étudiants brésiliens ont eu des difficultés pour garder leur concentration à cause de la fatigue physique et mentale pendant les cours magistraux français. Tout cela portait préjudice à la prise de notes, déjà difficile en raison de leur niveau de langue débutant, et compromettait la compréhension du cours magistral.

Nous notons aussi que les discours universitaires constituent des modes de communication et une expression des rapports au savoir qui sont particuliers. Comme nous le rappelle Carras

(2008), « ils s'inscrivent dans une dimension culturelle différente avec des modes de transmission très différents d'un pays à l'autre ». En outre un cours magistral exige a priori plus de concentration de l'étudiant en raison de son caractère monologal et dialogique. Voilà pourquoi la durée des cours magistraux français a été tellement mal ressentie par les brésiliens au début de leur séjour.

Pourtant au long du semestre ils se sont habitués au rythme des conférences et ont trouvé dans le travail en équipe la solution pour compenser leurs difficultés d'adaptation. Les Brésiliens e1, e2, e3 et e4 ont affirmé s'être organisés afin d'avoir des notes de cours plus complètes :

« Souvent on comparait ce que chacun avait noté pour arriver au bout d'une phrase du professeur. On rassemblait nos cahiers pour arriver à une conclusion. » (e4)

Une autre différence constatée avait trait aux unités d'enseignement de courte durée, dont les heures de cours s'étalent sur un mois uniquement. Selon nos enquêtés de l'ingénierie, les enseignements avec peu de crédits ont tendance à être plus concis et objectifs, des caractéristiques qui leur ont beaucoup plu. Par contre, les courtes durées de ces cours rendaient nécessaire une actualisation hebdomadaire de l'emploi du temps des étudiants ingénieurs, situation inhabituelle dans leurs universités brésiliennes. C'est aussi en raison du changement constant de l'emploi du temps que certains cours présentent un grand écart de temps entre leur fin et l'évaluation finale :

« Le contenu théorique est très dense pour une petite quantité d'heures de cours. Au Brésil le cours est annuel ou semestriel. Tandis qu'ici non, vous pouvez avoir des unités d'enseignement de 8 heures ou 10 heures. » (e3)

« J'avais au Brésil des cours semestriels, toujours les mêmes horaires et les mêmes jours. Ici, l'emploi du temps change chaque semaine, un cours finit et un autre s'enchaine tout de

suite. Un cours finit et un mois plus tard vous avez l'examen et dans ce cas tu risques ' d'oublier ' une partie du contenu travaillé. » (e2)

Ces nouveautés un peu déroutantes n'ont pas été difficiles à surmonter avec certains changements d'habitudes. Une fois au courant de ces différences au niveau de la gestion de l'emploi du temps, les étudiants ingénieurs interviewés se sont mis à consulter hebdomadairement leur emploi du temps sur le site internet de l'université. Ils se sont également mis à réviser plus souvent les enseignements de courte durée, afin de ne pas être surpris par l'affichage d'examens prévu à la dernière minute sur le site de la faculté.

3.2.2 Méthodologie de l'enseignement

Les étudiants ingénieurs brésiliens ont dû faire face à des différences certainement plus dures que la question de l'organisation de l'emploi du temps de l'université française. L'une de ces différences a été la didactique retrouvée à l'INP de Grenoble.

Premièrement les cours magistraux, dont les spécificités discursives étaient difficiles à suivre sans manuel pédagogique. Les quatre étudiants scientifiques interviewés, issus des écoles d'ingénieurs localisées dans les régions sud et sud-est du Brésil, étaient habitués à utiliser des livres en complément des cours magistraux:

« Au Brésil, dans mon université d'origine l'UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), tous les cours s'accompagnent d'un livre. [...] Alors si jamais tu as été absent pendant le cours, ou si tu ne l'as pas noté, au moins tu peux lire le livre chez toi. » (e2)

Ainsi, au début du premier semestre l'étudiant e2 a voulu essayer de réviser à l'aide de livres, complémentaires aux cours magistraux. Avec un ton anecdotique, il nous a raconté avoir demandé à un professeur des suggestions de titres de livres, car il avait du mal à suivre son cours. Le professeur a été visiblement surpris par la question et lui a conseillé quelques

références qui ne l'ont pas aidé du tout. Résigné, e2 s'est mis à prendre des notes dans le cours en question.

Les autres étudiants ingénieurs interviewés ont également mal pris cette absence, parfois complète, de bibliographies complémentaires aux cours. Surtout parce que cela pourrait compromettre la révision pour les examens, étant donné que leurs seules sources d'information, les notes de cours et les fiches distribuées par le professeur, risquaient de manquer de précision ou de contenir des erreurs. Ainsi ils se sont adaptés à cette nouvelle méthodologie et se sont mis à travailler comme leurs collègues de salle de classe français, c'est-à-dire prendre des notes de cours soigneusement, car elles étaient tout le matériel nécessaire pour la révision :

« Ici la méthode est complètement différente, […] la base du cours c'est noter tout ce que le professeur dit, tout ce qu'il écrit sur le tableau. » (e2)

« Si tu ne fais pas attention aux cours, ne prends pas de notes, ne remplis pas les fiches, tu n'auras pas de matériel pour réviser. » (e2)

Conscients de leur limitation linguistique, ils rassemblaient leurs notes de cours afin de les avoir complètes et sans fautes. Si jamais ils avaient encore des doutes, ils empruntaient les notes de cours à leurs collègues francophones.

Un deuxième problème remarqué par les enquêtés a été le manque d'utilisation de documents écrits dans les cours magistraux. Les professeurs conférenciers n'écrivaient pas toujours sur le tableau, ou se servaient d'autres outils didactiques comme les polycopiés et la projection de transparents et/ou diaporamas. Par conséquent les étudiants ont éprouvé des difficultés pour suivre les cours et prendre des notes en même temps :

« Au début (du séjour en France) tu réussis à comprendre le contexte de ce qui est dit, même s'il y a un mot que tu n'as jamais entendu dans ta vie. Pourtant quelques secondes

après tu ne sais plus comment ça s'écrit. Alors tu essayes d'écrire vite le mot dans le cahier, mais après tu n'as plus le temps et tu finis par l'oublier. » (e2)

Ainsi, à part l'emprunt des notes de cours aux collègues, la seule solution retrouvée a été la synthétisation des notes de cours. Cela leur permettait de comprendre globalement le contenu théorique, sans s'arrêter trop sur les détails terminologiques qui leur posaient problème.

Une troisième caractéristique de la didactique française citée par nos enquêtés a été la nette séparation entre les cours fondamentaux (les cours magistraux), où le professeur conférencier apporte aux étudiants l'approche théorique du sujet d'enseignement, et les cours pratiques (travaux dirigés) dédiés à la résolution d'exercices et qui ne sont pas forcément assurés par le même professeur de cours magistral :

« En ce qui concerne les différences entre les cours brésilien et français, l'emploi du temps ici est dur, la théorie est éloignée de la pratique. » (e1)

« En France on suit tout le cours théorique pour ne connaitre la pratique que des mois plus tard. C'est compliqué de lier une chose à l'autre." (e1)

Cette méthodologie d'enseignement a posé des difficultés d'apprentissage à nos interviewés brésiliens, habitués à des cours où l'enseignant apporte des exemples pratiques afin de faire mieux comprendre les aspects théoriques aux étudiants :

« Il y a beaucoup de théorie, des cours magistraux de deux heures ! Le professeur arrive et ne passe que le fondement, sans un seul exemple. Au Brésil on est habitués à voir le fondement et tout de suite un exemple, afin d'avoir un certain temps d'assimilation du contenu théorique. Ici non, on a deux heures de cours où le professeur parle et nous on écrit, sinon deux heures de projection de diaporamas sans aucun exemple non plus. » (e1)

En plus, cette organisation se reflète sur l'emploi du temps, lequel prévoit des cours magistraux et seulement quelques mois plus tard les travaux dirigés respectifs. Selon les enquêtés, ce laps de temps n'est pas très favorable au niveau du temps d'assimilation du

contenu. Car il leur est arrivé de n'avoir des questions qu'au moment des travaux dirigés, quand il leur fallait résoudre des exercices.

3.2.3 Méthodologie de l'évaluation : les DS et les TP

Les étudiants ingénieurs e1, e2, e3 et e4 ont aussi remarqué des différences importantes entre les systèmes d'enseignement brésilien et français au niveau de la méthodologie de l'évaluation. Les différences retrouvées concernent principalement les devoirs surveillés, des examens sur table individuels, et les travaux pratiques, des expériences organisées en groupe et mises en place dans un laboratoire.

Les DS

Le facteur contraignant des devoirs surveillés repose sur les critères d'évaluation utilisés par certains professeurs à Grenoble. Au Brésil les étudiants ingénieurs enquêtés étaient habitués à des examens sur table moins longs, avec une quantité d'exercices pré déterminée par le professeur, dont les valeurs cumulées de chaque activité remontaient à 10. Autrement dit, une évaluation de 10 questions qui valent 1 point chacune, permet à l'étudiant qui répond correctement à toutes les questions d'obtenir la note maximale, 10/10. Cela veut aussi dire que ces étudiants scientifiques étaient habitués à toujours résoudre une plus grande quantité d'exercices afin d'augmenter leurs chances d'avoir une bonne note.

Cependant certains professeurs à Grenoble proposaient des DS extrêmement longs, avec des exercices qui portaient sur tout le contenu enseigné dans l'UE. L'étudiant était donc censé choisir les problèmes qu'il maîtrisait le mieux. Cette méthode n'était pas connue de nos enquêtés et leur a porté préjudice au début, quand ils se sont pressés afin de répondre une quantité maximale d'exercices, en détriment de la qualité des réponses.

Au fait ce qui a le plus gêné nos enquêtés c'est l'impossibilité d'avoir la note maximale en France en raison de ce type d'évaluation. Le professeur qui propose un examen de

cinquante questions part du principe que personne ne finira toutes les questions correctement. Alors, il établit comme plafond de la note maximale la quantité moyenne d'exercices répondus correcte ou incorrectement :

« Ici, même si tu résous tous les problèmes, tu n'as jamais la note maximale, c'est impossible d'avoir 20/20. Au Brésil si tu réponds correctement à toutes les questions tu reçois un 10/10 et c'est fini. » (e2)

« C'est un peu l'idée de normalisation. Personne n'est parfait, alors personne n'a la note maximale. » (e3)

Dans le parcours universitaire français ce critère d'évaluation et par conséquent de notation n'est pas mal perçu. La communauté universitaire est familiarisée à voir un 14/20 comme une bonne note, par exemple. Pourtant au Brésil, étant donné que la possibilité d'avoir la note maximale est difficile mais pas impossible aux meilleurs étudiants, un 7/10 n'est pas bien vu. En bref, les résultats considérés bons par un étudiant français déçoivent les étudiants scientifiques brésiliens enquêtés, habitués à des notes « plus hautes ».

Les TP

Un deuxième point remarqué par nos quatre interviewés est la méthodologie des travaux pratiques en laboratoire. En France le processus d'élaboration d'un TP commence quelques jours avant la mise en pratique en laboratoire. La consigne de l'expérience donnée par le professeur est intentionnellement incomplète et demande un travail de préparation difficile, qui doit être bien fait pour éviter le risque de compromettre les activités postérieures en laboratoire :

« Ici le professeur nous passe la consigne trois ou quatre jours avant, pour que l'on fasse une préparation avant l'expérience du labo. Si tu ne fais pas la préparation en avance, tu n'arriveras pas à suivre le cours du laboratoire et accomplir l'expérience. Des fois tu n'arrives même pas à la commencer. » (e4)

Habitués à avoir une consigne complète des expériences, les étudiants scientifiques e1, e2, e3 et e4 étaient motivés à travailler en autonomie dans les laboratoires brésiliens. A Grenoble ils ont dû s'habituer à s'y prendre en avance pour bien préparer les expériences, ainsi que compter plus sur l'aide du professeur pour accomplir les travaux pratiques :

« Dans l'UFRGS le professeur nous passait le script quelques jours avant le labo, puis ajoutait un 'débrouillez-vous' et on réussissait à travailler tous seuls. Ici le professeur doit prendre à la main de l'étudiant (ton de reproche). » (e2)

« C'est impossible, sans l'aide du prof c'est impossible de faire l'expérience. » (e3)

Au cours de notre analyse des données nous avons mis en évidence des différences entre les systèmes français et brésilien d'enseignement, selon les étudiants scientifiques brésiliens enquêtés. Ces derniers ont aussi témoigné de leurs ressentis négatifs et des stratégies employées pour surmonter les difficultés d'adaptation. Afin de mieux visualiser les informations obtenues au cours de cette analyse de données nous les avons classés dans un tableau comparatif.

3.2.4 Tableau comparatif des systèmes d'enseignement français et brésilien

	Système Français	Système brésilien	Ressentis Négatifs	Stratégies Adoptées
Temps et structure des cours	Cours conférence de 2h, sans pause, les « cours magistraux – CM »	Cours de 50 minutes, avec une pause	PDN – prises de notes incomplètes et/ou incompréhension du CM, à cause de la fatigue et le manque de concentration	• Rassembler les PDN des collègues brésiliens • Emprunter les PDN aux collègues français
	UE – unité d'enseignement de courte durée (8 - 12h) qui s'étale sur 1 mois	• Pas d'UE de courte durée • Les UE s'étalent sur un semestre ou toute une année scolaire	• Actualisation hebdomadaire de l'emploi du temps • Risque de désorganisation et/ou des retards, moins tolérés en France qu'au Brésil	Vérifier souvent l'emploi du temps sur le site le l'université
	Grand écart (parfois d'un mois) entre la fin d'une UE et son examen final	Pas d'écart entre la fin d'une UE et son examen final	Risque « d'oublier » le contenu de l'UE après un mois et ne pas bien réussir l'examen	Réviser plus
Méthodologie d'enseignement	• Théorie enseignée séparément de la pratique : d'abord les cours magistraux, ensuite leurs travaux dirigés - TD • Parfois un écart de temps important entre les CM et leurs TD	• Un seul type de cours où le professeur explique la théorie et donne des exemples pratiques • Pas d'écart	• Risque de ne pas bien comprendre le CM à cause du manque de références pratiques • Risque de n'avoir des questions qu'au moment du TD	• S'habituer à l'organisation des UE en CM, TD et TP • Utiliser le cours de TD pour mieux comprendre le CM
	Non adoption de livres didactiques complémentaires	Adoption de livres didactiques complémentaires	• 2 sources d'information (les documents distribués par le professeur et les PDN) qui sont faillibles • Manque d'autonomie pour rattraper le contenu d'un cours et/ou réviser	• Faire toujours des PDN • Rassembler les PDN des collègues brésiliens • Emprunter les PDN aux collègues français
	CM qui parfois manquent de documents écrits (notes sur le tableau, diaporamas, transparents, polycopiés, etc)	Idem	• Difficulté pour suivre le cours et faire des PDN en même temps	• PDN synthétiques • Rassembler les PDN des collègues brésiliens • Emprunter les PDN aux collègues français
Méthodologie d'évaluation	• DS – devoirs surveillés, parfois longs, portant sur tout le contenu de l'UE • L'étudiant est censé choisir les questions auxquelles il va répondre	• DS toujours court, portant sur certains contenus choisis par le professeur • L'étudiant est censé répondre à toutes les questions	Risque d'avoir une mauvaise note s'il n'a pas compris les critères d'évaluation	Suivre les critères établis par le professeur : répondre aux questions dont les thèmes sont mieux maitrisés
	• TP – travail pratique noté : la consigne de l'expérience est passée aux étudiants quelques jours avant le cours • L'étudiant est censé préparer toute l'expérience avant sa mise en place dans le laboratoire	• La consigne est passée aux étudiants avant ou le jour même du cours en laboratoire • Elle est prête à l'emploi dans le TP en laboratoire	• Risque de ne pas accomplir le TP si l'expérience n'a pas été préparée en avance et par conséquent ne pas avoir une bonne note • Manque d'autonomie : les étudiants dépendent des instructions du professeur	• Bien préparer l'expérience en avance • Poser des questions au professeur pendant le TP

3.3 Des pratiques en cours

La problématique de notre travail touche deux domaines de la didactique du FLE : le FOS et l'Interculturel, lesquels ont donné lieu jusqu'à nos jours à une production importante de documents scientifiques. Pourtant si la compétence interculturelle est toujours présentée par des didacticiens du FOS comme une compétence essentielle qui doit être travaillée, peu sont ceux qui ont proposé de vraies démarches pour la mettre en pratique en salle de classe.

Cette constatation n'est pas étonnante étant donné les difficultés éprouvées par le professeur pour s'éloigner d'un cours « traditionnel » de culture, qui n'apporte que des connaissances culturelles sur le pays de la langue cible. Fréquemment on ne se rend pas compte de la confusion entre une vraie démarche interculturelle, qui promeut l'échange entre deux cultures différentes, et un enseignement comparatif des caractéristiques de la civilisation cible ou d'un domaine professionnel.

C'est pourquoi nous tenions à présenter des projets déjà mis en œuvre et directement liés à notre problématique.

Le projet FILIPE

Mis en place à l'institut Polytechnique de Grenoble, le dispositif d'enseignement-apprentissage FILIPE[4] propose une pédagogie hybride avec des modules multimédias afin d'enseigner le FOS et l'interculturel à des étudiants internationaux. Ses deux modules interculturels, «Travail collectif en mode projet » et « Etudier des sciences en France » proposent des activités sous forme d'exercices interactifs et mettent en scène des étudiants français et étrangers.

[4] *French Intercultural and LInguistic Program for Engineering* ou FIlière LInguistique Préparatoire aux Etudes en France.

Selon Estelle Dutto, coordinatrice du pôle accueil et responsable FLE au service des relations internationales de l'INPG, l'objectif du module est de « sensibiliser les étudiants au caractère culturel des codes et règles en action lors d'un travail de groupe et ainsi de les préparer à repérer les différences avec leurs propres codes » (Dutto, 2009). Cependant la sensibilisation est une opération délicate car « elle doit éviter l'écueil de la catégorisation et du jugement de valeur ».

Construit autour d'une vidéo où des étudiants ingénieurs français réalisent un projet étudiant, le module « Travail collectif en groupe projet » traite de certains aspects qui nous ont particulièrement attiré l'attention :

- ✓ Activités de mises en situation qui abordent des notions d'ordre culturel, interculturel et méthodologique (du travail en groupe).
- ✓ Activités de repérage de codes et règles implicites potentiellement influencés par des aspects culturels mis en œuvre par les étudiants français de la vidéo, comme le partage de tâches, la désignation d'un chef, les modalités de résolution collective, d'explication, de prise de parole, etc.
- ✓ Activités présentielles sur les codes et règles qui prévoient des échanges croisés sur les interprétations personnelles de chaque élève, relatifs aux aspects interculturels.

A la rentrée 2008-2009 ce module fut proposé à un groupe multiculturel et pluridisciplinaire de 15 étudiants, issus des universités partenaires de l'INPG et en mobilité à Grenoble, de niveau A2/B1 en français. Il a alterné le travail en présence (9 séances hebdomadaires de 2h) et en autonomie (12h). Le travail a été évalué (journal de bord, expression orale et productions écrites) et valorisé par l'obtention de crédits ECTS.

Le second module interculturel, «Étudier les Sciences en France » a comme but de sensibiliser les étudiants internationaux au fonctionnement et aux particularités de l'enseignement scientifique en France, ainsi qu'aux différences culturelles au niveau de

l'enseignement supérieur d'un pays à l'autre. Pour cela, il propose des témoignages sur support vidéo d'étudiants allophones qui ont effectué une ou plusieurs années d'études en France, et des recueils écrits d'opinions données des étudiants étrangers et français sur leur système universitaire d'origine. Les activités proposées tournent autour des thèmes suivants :

- ✓ l'organisation des cours
- ✓ les méthodes d'apprentissage
- ✓ les travaux pratiques
- ✓ la communication en cours
- ✓ le stage en entreprise
- ✓ l'évaluation
- ✓ la poursuite d'études en France.

Plus loin nous établirons quelques parallèles entre les thèmes abordés par le module FILIPE interculturel, et les besoins interculturels de nos enquêtés brésiliens, cernés au long de l'analyse de données de notre recherche.

Le programme de recherche ABLEA et le FOU

Une recherche intéressante sur la démarche FOS-université a été réalisée par le programme ABLEA (Analyse des Besoins linguistiques des étudiants allophones), l'un des programmes du laboratoire de linguistique et didactique de langues de l'université d'Artois – GRAMMATICA. Son objectif était de dégager les compétences d'intégration universitaire requises du public universitaire international qui étaient transversales aux disciplines universitaires.

Différemment de notre recherche, le programme de l'université d'Artois a focalisé sa recherche sur les exigences communes à plusieurs disciplines en matière de compétence

linguistique, surtout la production écrite. L'équipe a conclu que pour maîtriser les trois ensembles de tâches repérées (gérer, analyser et transposer les connaissances) auprès des étudiants allophones, ceux-ci devraient « acquérir une nécessaire habilité à mettre en relation des éléments issus de plusieurs systèmes : des connaissances disciplinaires apprises en cours, à la fois dans leur système éducatif ou universitaire d'origine et dans les cursus ; des savoirs linguistiques et culturels, acquis en FLE ; des règles et des codes propres aux disciplines et aux écrits universitaires demandés, liés à une méthodologie qu'il faut acquérir en plus des contenus disciplinaires » (Goes & Mangiante, 2010). Plus tard, la continuité de cette recherche a dégagé d'autres conclusions, rassemblées dans « Le français sur objectif universitaire», de Mangiante & Parpette (2011). Cette œuvre propose une démarche FOU – Français sur Objectif Universitaires, déclinée de la démarche FOS.

En ce qui concerne notre travail, nous remarquons l'écho de certains apports de Mangiante & Parpette (2011) sur les résultats de notre recherche, en dépit de la différence entre les deux publics ciblés. Nous en parlerons en peu plus ci-dessous.

3.4 Synthèse réflexive du résultat de l'analyse des données

La recherche entamée auprès des étudiants brésiliens scientifiques et non scientifiques en mobilité sur le site de Grenoble nous a fait accéder à des pistes pour répondre à notre problématique initiale : « Visant une meilleure intégration dans les universités françaises, comment enseigner à un étudiant brésilien la culture française d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'un cours FOS Interculturel ? Avec quels outils ? ». Analysées, les données recueillies ont mis en relief les difficultés d'adaptation et/ou d'intégration ressenties par certains de nos enquêtés dans le milieu universitaire français. Comme nous l'avons confirmé, ces difficultés étaient liées, parmi d'autres questions, à des questions interculturelles.

Ainsi, nous avons d'abord remarqué chez certains enquêtés la croyance à des représentations négatives des Français, ce qui a potentiellement porté préjudice aux rapports interpersonnels en salle de classe. Parallèlement, l'attente créée par les étudiants brésiliens avant la rentrée scolaire associée à leur frustration face à la réalité, a occasionné des situations de choc interculturel. Comme celui vécu par les ingénieurs e1, e2, e3 et e4, qui a par ailleurs bien illustré jusqu'à quel point peut arriver la difficulté d'intégration chez certains étudiants brésiliens (ou même internationaux en général). L'évitement des collègues français et la création d'un groupe de brésiliens qui travaillait toujours ensemble, nous semble être la dernière étape d'un processus où il aurait fallu aux deux parties concernées, les allophones et les francophones, la mise en pratique de certaines stratégies d'intégration.

Dans ce sens, les activités proposées par le module « Travail collectif en groupe projet » du dispositif FILIPE, vont à la rencontre des problèmes d'intégration détectés dans notre recherche, dont les sources étaient généralement les malentendus culturels issus d'un travail en groupe multiculturel. Amener l'étudiant étranger à réfléchir sur sa façon à lui de travailler en groupe, ainsi qu'à l'existence d'autres possibilités de travail, est un pas certain vers la sensibilisation du public universitaire. Nous croyons que ce premier contact réflexif sur l'interculturel en salle de classe, permettrait à l'étudiant en mobilité, brésilien ou pas, de s'équiper d'un esprit de relativisation nécessaire aux bonnes relations interpersonnelles au long d'une expérience universitaire internationale.

En outre les données recueillies nous ont fait réfléchir à propos de l'importance de la compétence linguistique pour une bonne intégration des étudiants brésiliens dans les filières universitaires françaises. En premier lieu la connaissance de la langue française s'est montrée absolument nécessaire pour permettre l'accomplissement des tâches d'étudiant universitaire. Pourtant elle s'est avérée également nécessaire pour l'établissement de **bons rapports interpersonnels** dans la salle de classe : le niveau de maîtrise de la langue française éveillait

la confiance (ou méfiance) chez l'interlocuteur francophone et définissait le ton des prochains contacts (amicaux ou moins amicaux).

En fait, il nous a semblé que la bonne maîtrise de la langue française rassurait l'étudiant brésilien et lui permettait d'oser un peu plus, et d'aller vers l'Autre afin d'établir ou de renforcer les liens d'amitié. Or dans le cas où ces bonnes conditions ne sont pas réunies, nous risquons de nous retrouver face à un cercle vicieux, capable d'arriver à n'importe quel étudiant étranger, dont la conséquence la plus préjudiciable est que cela peut affecter la performance scolaire de l'étudiant, et mettre ainsi en péril les bénéfices de son séjour à l'étranger. C'est pourquoi nous croyons que des activités pédagogiques de mise en question et réflexion, comme celles proposées dans le dispositif FILIPE, permettraient à l'étudiant brésilien (et étranger en général) de se préparer pour les possibles difficultés d'intercompréhension auxquelles il devra faire face pendant son séjour universitaire en France.

Nous avons aussi détecté un problème qui peut toucher en particulier les étudiants brésiliens ingénieurs : la différence entre le système d'enseignement-apprentissage brésilien et français. Les divergences constatées à travers les résultats de notre analyse de données (cf. 3.2.4 Tableau comparatif des systèmes d'enseignement français et brésilien) illustrent à peu près la singularité du parcours de formation d'ingénieur en France. Nous les avons organisées en trois groupes, « temps et structure des cours », « méthodologie d'enseignement » et « méthodologie d'évaluation ».

Ces mêmes particularités ont été repérées par les équipes de FILIPE et ABLEA. Pour l'élaboration du matériel pédagogique « Etudier les sciences en France », FILIPE a employé des témoignages d'étudiants en mobilité en France. Pourtant, contrairement à nous, FILIPE a cherché les ressentis d'étudiants de plusieurs nationalités, inscrits dans des filières

scientifiques diverses, pas spécifiquement en ingénierie. L'équipe de l'université d'Artois, à son tour, a ciblé sa recherche sur un public universitaire également multiculturel, issu des filières de sciences pures, mais aussi humaines et sociales.

Cependant le croisement des résultats obtenus par FILIPE et ABLEA avec les nôtres sont utiles. D'une part il confirme nos premières constatations concernant l'existence de particularités dans le système d'enseignement universitaire français, qui sont potentiellement défavorables à l'intégration des étudiants étrangers, y compris les étudiants brésiliens. D'autre part il met en évidence certains résultats de notre recherche qui n'ont pas été identifiés dans les dispositifs proposés par FILIPE et/ou ABLEA. Ceci s'expliquerait par leur public plus hétérogène, composé en même temps de scientifiques et de non scientifiques, mais pas intégralement d'étudiants ingénieurs.

Par conséquent nous pourrions croire à l'existence de particularités de la formation d'ingénieur en France qui ne toucheraient que le public brésilien. L'une des ces particularités en question est la nette séparation entre les cours magistraux, où les professeurs conférenciers sont censés transmettre des connaissances aux étudiants, et les cours de travaux pratiques, qui mettent en pratique les connaissances fondamentales d'un cours magistral. Le cours magistral, comme il l'est conçu en France (plutôt monologique[5]), n'a pas d'équivalents dans un parcours universitaire de formation d'ingénieur au Brésil.

Ce résultat nous donne ainsi des pistes sur les besoins des étudiants ingénieurs brésiliens dans le cadre d'un cours FOS universitaire interculturel. Les thématiques d'un tel cours tourneraient potentiellement autour du système d'enseignement-apprentissage français, en mettant l'accent sur les particularités d'un cours magistral d'ingénierie « à la française ».

[5] Il existe des travaux intéressants qui traitent les types des discours du cours magistral « à la française », comme « Le français sur objectif universitaire », de J.-M. Mangiante et C. Parpette (2011).

Conclusion et perspectives

Au cours de cette recherche nous avons tenté d'étudier les possibilités de travail de la compétence interculturelle dans le cadre d'un cours de français sur objectifs spécifiques pour un public universitaire brésilien.

Dès le départ nous savions que peu avait été fait à propos du croisement des deux domaines principaux de notre travail, le FOS et l'Interculturel. Ainsi nous nous sommes penchés tout d'abord sur la **méthodologie des didacticiens du FOS**. Ceux-ci soulignaient l'importance de l'interculturel dans le parcours d'élaboration d'un cours FOS-universitaire, pourtant peu d'entre eux ont proposé des idées pratiques afin de faire travailler cette compétence en salle de classe. Nous nous sommes alors tournés vers la **didactique de l'interculturel**, qui explique d'avantage certaines subtilités de l'approche interculturelle pour des élèves de langues vivantes et de FLE. Efficaces pour combattre les difficultés d'intégration d'élèves allophones, d'un côté les activités interculturelles éveillent l'enseignant à la compréhension des rapports entre groupes, tandis qu'ils sensibilisent, de l'autre côté, les élèves par rapport aux différences culturelles. Le but à atteindre est de faire réfléchir les élèves sur l'interculturel et ainsi éviter des situations de choc culturel en salle de classe. Ces idées consolidées de la didactique de l'interculturel – basées sur la psychologie sociale et l'anthropologie – nous ont semblé positives et même incontournables dans la thématique d'un possible cours FOS universitaire interculturel.

Ensuite, nous sommes passés à la deuxième partie de notre travail, le **recueil des données**, et cette fois-ci nous sommes restés plus proches du public concerné, des étudiants brésiliens en mobilité en France, particulièrement sur le site de Grenoble. Notre enquête s'est divisée en deux phases. La première consistait en un questionnaire sur les attentes créées avant le départ, en opposition aux ressentis de la réalité retrouvée à l'université, au travail et dans la vie

sociale en général. Les résultats nous ont amenés vers une deuxième méthode de recueil de données, plus ciblée au niveau des thèmes abordés, de l'approche choisie et des étudiants enquêtés. Avec des entretiens semi-directifs, nous avons recueilli des témoignages des étudiants scientifiques (de l'ingénierie) et non scientifiques (sciences humaines et sociales) focalisés sur leur quotidien scolaire.

Certains récits ont été particulièrement enrichissants pour notre recherche, car ils ont confirmé certaines situations interculturelles prévues par des spécialistes de la didactique de l'interculturel. D'abord l'existence des **stéréotypes** et des **clichés** sur la France et les Français qui remplissaient l'imaginaire des étudiants enquêtés avant leur arrivée à Grenoble. Ces représentations initiales se sont effacées face à la réalité, beaucoup plus agréable, rencontrée par nos enquêtés. Cependant le processus de création de représentations, comme nous l'avons constaté, est inhérent à la vie en groupe et permet à l'individu de créer des repères pour mieux comprendre sa nouvelle réalité à l'étranger. Les représentations ne sont nuisibles à l'intégration qu'à partir du moment où elles deviennent « justificatrices » d'un certain comportement adopté. Par exemple quand les étudiants ingénieurs ont utilisé la représentation « froid » pour caractériser leurs collègues français et ainsi justifier l'évitement de contact. Cet exemple met aussi en évidence le **choc culturel** ressenti par tous les étudiants brésiliens enquêtés, mais géré différemment selon le groupe en question : tandis que les étudiants ingénieurs ont choisi de se renfermer et éviter le contact avec les Français, les non-scientifiques ont adopté une posture de décentration afin d'arriver à une harmonisation de leurs rapports avec les collègues francophones.

Ces constatations importantes dans le domaine de la psychologie sociale et le rapport intergroupes ne nous ont pas trop éloignés de notre problématique initiale, qui proposait la recherche des **différences culturelles entre la méthodologie d'enseignement-apprentissage française et brésilienne, afin d'encadrer ces différences dans un cours FOS-universitaire**

pour des étudiants brésiliens en ingénierie. Dans ce sens, le croisement de l'analyse des données recueillies (des témoignages des étudiants scientifiques et non-scientifiques en mobilité à l'université de Grenoble), aux apports de deux pratiques de FOS actuellement en cours (projets FILIPE et ABLEA), nous a fait constater certaines **particularités du système d'enseignement-apprentissage dans le parcours de formation d'ingénieur en France. Ces particularités pourraient être inclues dans un programme de FOU interculturel pour des étudiants ingénieurs brésiliens.**

En considérant les apports méthodologiques du FOS et de la didactique de l'interculturel, appliqués aux résultats de l'analyse des données recueillies dans ce travail de recherche, nous voudrions exposer certaines perspectives dans l'optique d'une recherche future.

Tour d'abord, le **programme thématique** d'un cours de FOU interculturel pour des étudiants ingénieurs brésiliens commencerait par une sensibilisation des apprenants à propos de certains thèmes de l'interculturel, comme les stéréotypes et le choc interculturel.

Deuxièmement ce programme apporterait des activités concernant les particularités du système d'enseignement-apprentissage français difficiles à être maîtrisées par le **public universitaire ingénieur brésilien, sans déconsidérer les particularités touchant le public international en général.**

Les thèmes seraient axés autour de : **l'organisation des cours** (présentation des différents types de cours, leurs durées et l'emploi du temps qui change hebdomadairement) ; **la méthodologie d'enseignement** (l'écart entre le travail fondamental des CM et le travail pratique des TD) ; et **la méthodologie d'évaluation** (les types d'évaluation, la structure d'un DS et les critères de notation y appliqués). Nous tenons à remarquer la possibilité de mettre l'accent sur **les particularités concernant <u>seulement</u> le public universitaire ingénieur de nationalité brésilienne,** comme la méthodologie d'évaluation française utilisée dans les TP**.**

En ce qui concerne le FOU interculturel, nous pensons que l'enseignant-concepteur est censé veiller à ce que les fondements de la démarche FOS soient appliqués. Pourtant il doit employer en plus une **approche réflexive** autour des thèmes interculturels proposés, afin de promouvoir des **échanges** entre les apprenants. Car la démarche interculturelle n'est pas possible à travers des savoirs culturels préconçus (cela doit d'ailleurs être évité), mais avec l'interprétation et **la construction en commun d'un savoir culturel**.

Cette évidence cruciale nous amène à une nouvelle réflexion, laquelle pourtant ne pourra pas être traitée dans le présent travail de recherche : Comment promouvoir dans le cadre d'un cours FOU interculturel pour des étudiants ingénieurs brésiliens, une vraie interaction des différentes cultures de salle de classe et l'établissement d'une construction en commun d'un savoir culturel.

Bibliographie

Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue.* Cortil-Wodon: E.M.E. & InterCommunications S.P.R.L.

Brodin, E. (2009). *Cours de didactique des cultures du 09/11/2009*. M1 sciences du langage - didactique du FLE. Université Stendhal Grenoble 3.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement de langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants* . Conseil de l'Europe.

Carras, C. (2008). L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels, in O. Bertrand, & I. Schaffner (dir), *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Paris: Les Editions de l'Ecole Polytechnique, pp. 121-133.

Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., & Szylagyi, E. (2007). *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue.* Paris: CLE International.

Collès, L., Dufays, J.-L., & Thyrion, F. (Éds.). (2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Cortil-Wodon: E.M.E. & InterCommunications S.P.R.L.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: CLE International.

De Albuquerque Costa, H. (2010). Formation aux savoir-faire académiques français dans une université brésilienne, in Parpette, C. & Mangiante, J.-M. (dir), Faire des études supérieures en langue française *Le Français dans le Monde. Recherches et applications 47*, Paris: CLE International, pp. 74-83.

Dutto, E., & Meunier, F. (2009). *Sensibilisation interculturelle dans le cadre d'un semestre d'intégration : utilisation du module FILIPÉ « Travail collectif en groupe projet ».* Communication présentée au 37e congrès de l'UPLEGESS du 3 au 5 juin 2009 à l'INSA de Lyon.

FILIPE. (s.d.). Consulté le 30 mai 2011, sur FILIPE - FIlière LInguistique Préparatoire aux Etudes en France: http://www.e-filipe.org/

Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris: Hachette.

Galisson, R., & Puren, C. (1999). *La formation en questions.* Paris: CLE International.

Goes, J., & Mangiante, J.-M. (2010). Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones, in Parpette, C. & Mangiante, J.-M. (dir), Faire des études supérieures en langue française *Le Français dans le Monde. Recherches et applications 47*, Paris: CLE International, pp. 142-152.

Gohard-Radenkovik, A. (2004). De l'usage des concepts de "culture" et "d'interculturel" en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre, in O. Bertrand (dir), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistique,* Paris: Les Editions de l'Ecole Polytechnique, pp. 19-30.

Holtzer, G. (2004). Du Français fonctionnel au FOS/Histoire des notions et des pratiques, in Berchoud, M.-J. & Rolland, D. (dir), Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers *Le Français dans le monde. Recherchers et applications, janvier 2004*, Paris: CLE International, pp. 8-23.

Louis, V., Auger, N., & Belu, I. (Éds.). (2006). *Former des professeurs de langues à l'interculturel. A la rencontre des publics.* Cortil-Wodon: E.M.E.

Mangiante, J. -M., & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris: Hachette Livre.

Mangiante, J.-M. (2006). Quelle démarche interculturelle dans l'élaboration et la conduite d'un cours de français sur objectifs spécifiques, in F. Thyrion, & F. Flamini (Éds.), *Variation et interculturel dans l'enseignement du FLE. Objectifs Spécifiques,* Cortil-Wodon: E.M.E., pp. 17-28.

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire.* Grenoble: PUG.

Mathey, M. (2010). *Cours de Rapports intergroupes, exolinguisme et didactique de langues.* M1 Sciences du Langage - didactique du FLE. Université Stendhal Grenoble 3.

Oliveira, G. M. (2009). *POLI-FOS: uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na Escola Politécnica da USP.* Thèse de doctorat soutenue à la Faculté de Philosophie Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo. São Paulo.

Perregaux, C. (1994). *Odyssea : accueils et approches interculturelles.* Nêuchatel: COROME.

Thyrion, F., & Flamini, F. (Éds.). (2007). *Variation et interculturel dans l'enseignement du FLE. Objectifs Spéciiques et contextes d'apprentissage.* Cortil-Wodon: E.M.E.

Un Cadre européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2000). Paris: Didier.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues.* Paris: Didier.

Annexes

Annexe 1 – Effectifs totaux des étudiants brésiliens sur le site de Grenoble 2005-2008

256 étudiants en 2007-2008 dont 62% inscrits en M
Un taux de croissance de 25,8% en 3 ans

Le nombre de doctorants brésiliens en France a augmenté de 25% entre 2000 et 2007 (à Grenoble, ils représentent 24,6% de la totalité des étudiants brésiliens)

Effectifs □tudiants Br□siliens Bac □trangers

	2005-2006			2006-07			2007-08		
Disciplines	□tudiants accueillis en programme d'echange	Hors programme	total	Accueillis en programme d'echange	Hors programme	total	□tudiants accueillis en programme d'echange	Hors programme	total
Autres (programme ERASMUS, stage longue dur□e, DU)					6	6	4	3	7
Droit - Sciences Politiques	4	3	7	5	4	9	7	29	36
Langues	1	16	17		6	6		5	5
Lettres - SCL - Art		4	4		5	5	2	6	8
Medecine -Pharmacie		2	2		3	3		1	1
Sciences de la Nature et de la Vie		4	4	4	7	11		3	3
Sciences Economique - Gestion	11	85	96	15	65	80	14	66	80
Sciences et Technologie, Structures de la Mati□re et Sciences pour l'ing□nieur	33	18	52	32	33	65	38	50	88
Sciences Humaines et Sociales		6	6	6	5	11	3	23	27
STAPS		2	2		1	1		1	1
Total	49	131	190	62	135	197	68	188	256

Annexe 2 – Questionnaire

Informações pessoais / *Informations personnelles*
Sobrenome / *Nom* : …….
Nome / *Prénom* : …… Idade / *Age* : ……..……
E-mail : ..... Tél : .....
Ha quanto tempo você mora na França? / *Il y a combien de temps que vous habitez en France* ?
…….
Estudos (Area, instituiçao em que estuda atualmente ou estudou na França) :
Etudes (Domaine, institution où vous étudiez actuellement ou vous avez étudié en France) :
……

A. Lingua francesa / *Langue française*

1. Você estudou francês antes de vir a Grenoble ? / *Avez-vous étudié le français avant de venir à Grenoble ?*
   Não / *Non* ( ) Sim / *Oui* ( )
   Por quanto tempo ? Qual era seu nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ?
   Combien de temps ? Quel était votre niveau (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ?
   ……

2. Você estudou francês apos chegar a Grenoble ? / *Avez-vous étudié le français une fois arrivé à Grenoble ?*
   Não / *Non* ( ) Sim / *Oui* ( )
   Onde ? Por quanto tempo ? Qual o nivel alcançado ao final do curso ?
   Où? Combien de temps? Quel niveau avez-vous atteint à la fin du cours ?
   ……

B. Cultural e Intercultural : aspectos de sua vida em Grenoble / *Culturel et Interculturel : des aspects sur votre vie à Grenoble*

1. Você tinha expectativas positivas e/ou negativas antes de chegar à França? Quais?
   Aviez-vous des attentes positives ou négatives avant d'arriver en France ? Lesquelles ?

Meus estudos na França	Meu estagio na França	Minha vida social (esporte e cultura) na França

2. Você teve surpresas ou passou por situações que não esperava? Quais?
   Avez-vous eu des surprises ou êtes-vous passé par des situations auxquelles vous ne vous attendiez pas ? Lesquelles ?

Meus estudos na França	Meu estagio na França	Minha vida social (cultura e esporte) na França

3. Ha semelhanças e/ou diferenças entre o Brasil e a França, na sua opinião? Quais?
   Y a-t-il des ressemblances et/ou des différences entre le Brésil et la France à votre avis? Lesquelles ?

Os estudos	O trabalho / o estagio	A vida social (esporte e cultura)

C. Balanço da sua estadia na França / *Bilan de votre séjour en France*

1. Você acha que o seu nivel de conhecimento da lingua francesa influenciou ou influencia seu dia a dia na França? Como?
   Croyez-vous que votre niveau de langue française a influencé ou influence votre quotidien en France ? Comment ?

…….....
…….....
…….....

2. *Ha informações linguisticas e/ou culturais às quais você gostaria de ter tido acesso antes de ir para a França?*
   Y a-t-il des informations (linguistiques ou culturelles) que vous auriez voulu connaitre avant votre départ en France ?

…….....
…….....
……

Annexe 2.1 – Grille des réponses au questionnaire

Prénom NOM	E1	E2	E3
Âge	20	22	20
Niveau initial	A2	A2	A1
Niveau présent	B1	A2	B1
Résidence en France	4 mois	4 mois	4 mois
Domaine d'études – institution	Ingénierie de systèmes d'information - INP Grenoble	Ingénierie électrique - INP Grenoble	Ingénierie du produit - INP Grenoble
CULTUREL INTERCULTUREL 1. Attentes + ou - Etudes	Défis de bien réussir les examens.	Je pensais à des labos mieux équipés qu'au Brésil, plus développés.	J'avais des attentes positives, car j'étudierais quelque chose de différent qui augmenterait les possibilités de spécialisations.
Travail	Faire un stage dans une entreprise multinationale.	Apprendre à utiliser la langue française au travail et travailler dans des entreprises multinationales.	Positives car je serais dans une ambiance différente, dans une culture différente.
Vie sociale	Faire la fête et me faire des amis de différentes nationalités.	Visite de musées et des sites historiques.	Positives, j'aime connaitre d'autres cultures. Je savais qu'un échange serait parfait pour me faire des amis et avoir des contacts avec des gens du monde entier.
2. Des surprises ou des situations inattendues Etudes	Les horaires changent chaque semaine. Il n'y a pas de pause entre les cours et pas de tolérance pour les retards. Les examens sont extrêmement longs. Les travaux en accord avec les spécifications données ont seulement la note 16/20.	C'était ce à quoi je m'attendais.	J'ai été surpris. Ce n'était pas exactement ce à quoi je m'attendais.
Travail	Je vais travailler chez Google Zurich, la meilleure entreprise possible. Pourtant cela ne peut pas être revalidé comme PFE - projet de fin d'études, car je ne peux rester que 4 mois et je n'ai pas la citoyenneté européenne.	Je ne l'ai pas encore fait.	(pas répondue)
Vie sociale	J'ai fait de la natation et je m'en suis moins bien sorti que je m'y attendais. J'ai fait deux présentations de musique brésilienne.	Très bien, en dépit des Français être un peu plus fermés que l'attendu.	Pas de surprise, tout s'est passé comme je l'avais imaginé. Beaucoup d'amis, fêtes et bonheur.
3. Ressemblances et/ou des différences Brésil-France Etudes	En France les professeurs vont droit au but, du coup on profite plus des cours. C'est plus dur et personne n'obtient la note maximale.	Oui les cours se ressemblent, malgré l'approche différente.	Il y a plutôt des différences à mon avis. Seulement une évaluation pour définir le résultat du semestre. Beaucoup d'heures de cours. Les professeurs n'expliquent pas comme au Brésil.
Travail	Je ne l'ai pas encore fait.	Je ne l'ai pas encore fait.	Je ne l'ai pas encore fait.
Vie sociale	Les fêtes finissent très tôt. La plupart des étudiants d'ingénierie ne fait pas la fête.	Oui il y a des ressemblances mais pas beaucoup. Au Brésil les gens sont plus ouverts.	Dans la vie sociale elle-même je ne vois pas beaucoup de différences. Mais c'est plus facile de se faire des amis en France, peut être parce que nous sommes tous dans le même bateau.
BILAN DU SEJOUR Influence du niveau de langue dans le quotidien	Mon niveau de langue n'impose aucune restriction à ma vie quotidienne, différemment de ce qui se passe avec d'autres collègues qui ont des difficultés pour comprendre les cours, par exemple.	Je crois que si je parlais mieux le français je m'intégrerais mieux en salle de classe. Je serais capable de résoudre mes problèmes plus rapidement.	Au début oui, car je ne comprenais rien aux cours magistraux. Actuellement je me débrouille bien.
Infos linguistiques ou culturelles importantes	Comment fonctionnent les relations humaines.	Avant de venir en France je crois que c'est important d'étudier la langue, mais aussi les aspects culturels afin de ne par offenser les gens.	Rien ne me vient à l'esprit.

Prénom NOM	E4	E5	E6	E7
Âge	21	22	24	30
Niveau initial	A2	A2	A1	B2
Niveau présent	B2	B2	B1	C1
Résidence en France	16 mois	17 mois	17 mois	42 mois
Domaine d'études – institution	Ingénierie électrique - INP de Grenoble.	Ingénierie électrique - INP Grenoble	Ingénierie électrique - INP Grenoble	Doctorat en micro et nanoélectronique - INP Grenoble
CULTUREL INTERCULTUREL 1. Attentes + ou - Etudes	Positives : bonne infrastructure de la faculté	Je m'attendais à apprendre des choses que je ne pourrais pas étudier au Brésil	Positives: j'avais hâte d'arriver bientôt à Grenoble, apprendre au maximum et savoir si la France m'apporterait toute la connaissance à laquelle je me suis toujours attendu. Négative: j'avais un peu peur d'échouer et redoubler	Oui, je m'attendais à rencontrer des expériences d'une société plus évoluée dans plusieurs aspects. Par contre je m'attendais aussi à rencontrer des problèmes sociaux plus grands, à la limite de la xénophobie. Je crois que la mauvaise image de la France se répand plus facilement à l'étranger, pareil pour le Brésil.
Travail	Positives : faire un stage dans une entreprise multinationale avec l'opportunité de travailler dans la recherche et le développement	Je m'attendais à avoir un stage das une grande entreprise avec une filière au Brésil. Comme ça je pourrais continuer mon travail une fois rentrée au Brésil	Positive: je voulais travailler pour mettre en pratique tout ce que j'avais appris. Je voulais me sentir ingénieur. Négative: Aucune	
Vie sociale	Positives : variété et abondance d'activités culturelles. Négatives : xénophobie	Je m'attendais à m'approcher des Français, améliorer mon niveau de langue française, mieux connaitre leur culture et l'assimiler, mais aussi leur montrer la nôtre. Et je croyais que j'aurais plus d'opportunités de faire du sport en France.	Positive: Je pensais qu'elle serait bien. Négative: Peur de prendre trop de temps pour m'adapter à ma nouvelle vie.	
2. Des surprises ou des situations inattendues Etudes	(pas répondue)	Tout s'est passé comme le prévu.	Oui, je ne savais pas comment serait le système d'enseignement, comment les professeurs enseigneraient les cours, etc. J'ai été bien surpris par : les cours de deux heures enchainées, la préparation en avance des cours en laboratoire et l'écart entre la fin des cours et ses examens, parfois deux mois.	Non
Travail	Je ne l'ai pas encore fait.	J'ai eu des surprises par rapport au procès de sélection français, car il a une structure différente de la brésilienne. J'ai quand même eu le résultat voulu.	La plus grande surprise a été la reconnaissance de l'entreprise pour avoir fait un bon travail. Je ne m'attendais pas à être reconnu comme je l'ai été. Une autre surprise a été le prix en espèce pour avoir réalisé un bon stage.	Non
Vie sociale	(pas répondue)	J'ai été bien contente avec le choix de sports. Le contact avec les	La plus grande surprise a été l'accueil des gens. De la chaleur, du bon	Oui. Le mélange de nationalités et la bonne organisation

		Français n'a pas été comme je l'avais imaginé, créer des liens avec eux a été beaucoup plus compliqué que ce que j'imaginais.	accueil, etc. C'était complètement différent de ce que j'étais habitué.	d'événements culturels et sportifs différemment du Brésil. N'importe quelle ville française arrive à vendre au moins une activité culturelle de bonne qualité.
3. Ressemblances et/ou des différences Brésil-France Etudes	Différences : 1. En France les livres didactiques sont peu utilisés. Les documents que l'étudiant utilise pour réviser sont en général les notes de cours. Au Brésil tous les cours ont obligatoirement un livre comme support pédagogique. 2. Système d'évaluation et progression de l'étudiant : en France ce n'est pas nécessaire d'avoir la note minimale 12 dans toutes les UEs du semestre pour les valider. Il ne faut qu'une moyenne globale supérieure à 12. Au Brésil, l'étudiant est censé avoir au moins la note moyenne dans chaque UE. On emploie un système de crédits selon lequel la validation de chaque UE est indépendante. Il est possible de choisir toutes les UEs d'un semestre. Le redoublement est plus commun. 3. En France le but de la faculté est de former un professionnel dans tous les sens, pour qu'il soit prêt à travailler automatiquement après les études. Par conséquent on fait attention à des aspects, comme la connaissance de langues étrangères par exemple (des cours sont offerts sans ajout de frais). Au Brésil la faculté se limite à repasser la connaissance technique spécifique du domaine en question, et ignore les autres aspects indispensables à la formation professionnelle.	Les méthodologies d'enseignement français et brésilien sont bien différents. La qualité des laboratoires français est supérieure. En France on a une quantité d'heures de cours théoriques plus élevée par rapport au Brésil.	Différences dans le système d'enseignement (évaluation, cours, structure).	Oui, il y en a les deux. Beaucoup de différences : méthodologie d'évaluation, organisation du système d'éducation supérieur avec plusieurs types de diplômes. Ressemblances : il y a plusieurs contenus disciplinaires en commun. Pourtant les rares ressemblances sont des privilèges de peu d'institutions brésiliennes.
Travail	Je ne l'ai pas encore fait.	Au niveau opérationnel le stage en France est comme au Brésil. Les seules différences retrouvées ont été : la structure dans le procès de sélection ; en France nous avons plus d'opportunité de travailler dans la recherche et le développement.	Ici le stage c'est du travail. Le stagiaire exécute vraiment un travail avec des propos et un but à atteindre. Au Brésil on "sert le café".	Oui, il y en a les deux. Dans la recherche, le savoir-faire, les outils et les labos sont ressemblants. La différence est dans le comportement entre collègues de travail.

Vie sociale	Différences : les étudiants français participent plus à des associations	Je crois que les Brésiliens aiment plus organiser et participer à des réunions conviviales pour connaitre d'autres gens. En France on a plus d'opportunités pour faire du sport.	Au Brésil c'est plus facile de se faire des amis et avoir une vie sociale.	Oui, il y a les deux. Différences : la communauté universitaire se compose des étudiants de différentes villes françaises. Plus de choix au niveau des activités sportives. Il y a plus de sports professionnels en France. Dans la culture, il y a beaucoup de choix, qui est disponible démocratiquement à tous. (...) La vie sociale est bien différente avec peu de ressemblances en ce qui concerne les relations humaines.
BILAN DU SEJOUR Influence du niveau de langue dans le quotidien	Oui. J'ai eu du mal à me trouver un stage car je ne parlais par couramment la langue française. C'était difficile de comprendre les cours magistraux au début de l'année quand je venais à peine d'arriver. Après avoir amélioré mon niveau de langue ça a été plus facile de se faire des amis français.	Surtout au début de mon séjour je crois que le niveau de connaissance de la langue française a fait la différence pour aller vers les gens et entamer une discussion. Après, avec le niveau de langue acquis au long de l'année j'ai trouvé un stage.	Absolument. Au début c'était plus difficile de se faire des amis ou simplement acheter du pain à la boulangerie. En plus le traitement dispensé à un client qui parle la langue française change complètement.	Oui, avoir une communication plus précise rend toujours plus facile l'obtention de quoi que se soit. Ca dépend des objectifs visés, mais en général on arrive à compenser (la langue française) avec d'autres qualités.
Infos linguistiques ou culturelles importantes	J'aurais voulu être arrivé en France avec un niveau plus avancé de la langue française.	Je n'y crois pas. Les connaissances culturelles doivent être acquises sur le terrain, pendant le séjour en France et à travers le vécu.	Oui, j'aurais voulu savoir plus sur le système d'enseignement supérieur en France.	Actuellement nous avons beaucoup d'informations sur la toile qui nous permettent de connaitre en avance les détails.

Prénom NOM	**E8**	**E9**	**E10**
Âge	22	22	23
Niveau initial	B2	A2	B1
Niveau présent	C1	A2	C1
Résidence en France	28 mois	4 mois	20 mois
Domaine d'études – institution	Informática/Ciência da Computação (ENSIMAG/Grenoble INP, UFRIMAG/UJF)	Master 2 Ingénierie de Marketing - IAE Institut d'Administration des Entreprises	Biologie - l'Institut Néel/CNRS et le G2Elab
CULTUREL INTERCULTUREL 1. Attentes + ou - Etudes	1. J'imaginais que les études seraient plus difficiles et théoriques. 2. J'imaginais que l'école aurait une infrastructure meilleure et plus moderne que dans mon université brésilienne.	Je m'attendais à mieux suivre les cours magistraux. Malgré le fait de comprendre suffisamment ce que les professeurs disent, la méthodologie d'enseignement est différente.	Positive: cours de qualité dans le domaine de Sciences et Ingénierie de Matériaux
Travail	Je m'attendais à un stage comme au Brésil : du travail esclave	Je ne l'ai pas fait.	Positive: le domaine de recherche scientifique est dynamique grâce à l'investissement du gouvernement et des entreprises. Par conséquent un stage en recherche serait intéressant. Négatif : j'avais un peu peurs que si le stage était dans une entreprise privée, l'ambiance ne serait pas accueillante envers un étranger qui ne produit pas suffisamment.

Vie sociale	1. Je pensais que le sport ne serait pas obligatoire au Master. 2. Je pensais qu'il serait difficile de se faire des amis. 3. Je pensais qu'il n'y aurait pas beaucoup de fêtes.	Je n'imaginais pas que le sport était si valorisé ici, et ça a été une bonne surprise de savoir qu'il y a des championnats. En ce qui concerne le culturel, je n'avais pas beaucoup d'attentes, j'avais envie de découvrir une fois arrivé en France.	Positif: interaction avec des gens de différentes nationalités et enrichissement culturel. Négatif: peu d'interaction avec des Français et difficulté pour perfectionner la langue (plusieurs personnes m'avaient prévenu sur le caractère français peu ouvert envers les étrangers).
2. Des surprises ou des situations inattendues Etudes	1.Tous les examens peuvent être fait avec de la consultation. 2. La même UE avec plusieurs professeurs qui font passer des examens différents. 3.L'infrastructure est meilleure mais pas plus moderne que la brésilienne. Par exemple, il y a des professeurs qui utilisent des polaroïds même si toutes les salles sont équipées avec des projecteurs ; il y du chauffage mais pas de climatisation. 4. Beaucoup plus de filles dans les groupes (plus qu'au Brésil). 5. La formation de l'école d'ingénieur en France est extrêmement focalisée sur le marché de travail (technologies de la mode et peu de base théorique).	L'attention et la gentillesse des professeurs français envers les étudiants étrangers.	Le cours (2009/2010) avait une approche plus fondamentale que pratique, différemment de mon cours au Brésil.
Travail	1. Etre "obligé" de saluer toutes les personnes de l'équipe le matin. 2. Le concept de CE - comité d'entreprise. 3. 5 semaines de vacances + repos mensuels réguliers (RTT) 4. Des employés avec des formations différentes occupent les mêmes postes mais ont des salaires différents.	Je ne l'ai pas fait.	Je m'attendais que le milieu scientifique soit moins "décontracté". Il y a de la pression au niveau des dates et résultats, mais l'ambiance est plus conviviale.
Vie sociale	1. Plusieurs vélos 2. Pas de sacs plastiques dans les supermarchés 3.Tout fermé le dimanche et rien n'est ouvert la nuit 4. Fromage au dessert 5. Les Français deviennent extrêmement ouverts quand on leur démontre l'envie d'apprendre leur culture.	Pas de surprises.	En France le sport et les loisirs sont considérés très importants, du coup le Français leur consacre plus de temps que les Brésiliens.
3. Ressemblances et/ou des différences Brésil-France Etudes	1. L'informatique est l'un des domaines qui reçoivent plus d'investissement dans les universités, comme au Brésil. 2. Grande mobilité interne (plusieurs étudiants partent de leurs villes d'origine à la recherche de meilleures universités) et externe (plusieurs étudiants partent faire des études à l'étranger) 3. Beaucoup plus d'hommes que des femmes dans les ingénieries.	Tandis qu'au Brésil les professeurs ne travaillent que la théorie, en France ils démontrent la connaissance théorique alliée à la pratique, avec plusieurs études de cas et des exemples.	Différence: la France a un système d'enseignement plus solide. Pourtant les brésiliens qui sortent de la fac sont mieux préparés pour le marché de travail.
Travail	Les entreprises sont extrêmement orientées vers des résultats.	Je ne l'ai pas fait.	Différence: Il me semble que le Français fait plus attention au fait d'aimer son domaine de travail. Il me parait donc qu'il existe une plus grande possibilité d'adapter le travail à ce que l'on aime faire.
Vie sociale	Les Français ont des préjugés par rapport à la provenance géographique des autres Français, exactement comme les gens d'où je viens au Brésil.	Les Français valorisent plus les sports et la culture que les Brésiliens. Mais je pense que c'est en raison de l'histoire française être plus longue que la brésilienne.	Différence: Les activités sociales en groupe en France sont plus proches de la nature. Au Brésil, en général, la convivialité sociale est urbaine.

BILAN DU SEJOUR Influence du niveau de langue dans le quotidien	Oui, les choses sont beaucoup plus faciles pour ceux qui parlent la langue couramment. L'excuse "je ne parle pas français" marche dans les situations problématiques. Pourtant je crois que parler le français rend les choses plus faciles au moment de trouver une solution, de trouver un “jeitinho” (note auteur : résolution des problèmes en empruntant un chemin parallèle), car les Français se sentent plus à l'aise avec quelqu'un qui les comprend.	Oui, comme je n'ai pas un bon niveau de la langue française je deviens plutôt réservé et je ne fait pas beaucoup d'amis. Je suis plus intégré aux brésiliens et du coup je ne profite pas complètement l'expérience de l'échange.	Mon adaptation a été plus vite, par rapport à celle de mes copains brésiliens arrivés avec peu ou aucune connaissance de la langue française. Les Français semblent hésiter avant d'accueillir ou de faire confiance à quelqu'un qui ne communique pas bien. Dans les situations quotidiennes, le comportement et la politesse des Français varient d'après le niveau de langue française de son interlocuteur. Je me suis aperçu que dans le cas de réclamation concernant un produit ou un service non satisfait, c'est plus sûr d'avoir une réponse positive du commerçant avec un bon niveau de langue française.
Infos linguistiques ou culturelles importantes	J'aurais voulu connaitre plus la musique française, le goût musical des français. Aussi des filmes et des émissions de la télé française avant de venir en France.	Oui, j'aurais voulu apprendre plus à propos des argots, le français familier et des sites touristiques incontournables.	J'aurais voulu avoir des informations sur les règles des assurances maladies, aide à l'étudiant (caisse d'allocation familiale, carte SNCF 12-25 ans) avant mon arrivée.

Annexe 3 – Guide d'entretien

Informações pessoais / *Informations personnelles*
Sobrenome / *Nom* : …….
Nome / *Prénom* : …… **Idade** / *Age* : ……..…
E-mail : ..... **Tél** : .....
Ha quanto tempo você mora na França? / *Il y a combien de temps que vous habitez en France* ?
…….
Estudos (Nivel, area, instituiçao em que estuda atualmente ou estudou na França) :
Etudes (Niveau, domaine, institution où vous étudiez actuellement ou vous avez étudié en France) :
…….

A. Lingua francesa */ Langue française*

1. **Você estudou francês antes de vir a Grenoble ?** / *Avez-vous étudié le français avant de venir à Grenoble ?*
   Não / *Non* ( ) Sim / *Oui* ( )

   Por quanto tempo ? Qual era seu nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ?
   Combien de temps ? Quel était votre niveau (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ?
   ……

2. **Você estudou francês apos chegar a Grenoble ?** / *Avez-vous étudié le français une fois arrivé à Grenoble ?*
   Não / *Non* ( ) Sim / *Oui* ( )

   Onde ? Por quanto tempo ? Qual o nivel alcançado ao final do curso ?
   Où? Combien de temps? Quel niveau avez-vous atteint à la fin du cours ?
   ……

B. Cultural e Intercultural : aspectos de sua vida em Grenoble / *Culturel et Interculturel : des aspects sur votre vie à Grenoble*

Estudos / Etudes :

a. **Instituição (recursos mateirais, pesquisas em andamento)**
   Institution (ressources matérielles, recherches en cours)
b. **Aulas em sala e/ou laboratorio (organização, metodologia)**
   Cours en salle de classe ou laboratoire (organisation, méthodologie)
c. **Estudos e trabalho (individual, grupo, organização, metodologia)**
   Etudes et travail (individuel, en groupe, organisation, méthodologie)
d. **Avaliação**
   Evaluation
e. **Relacionamentos / Integração : entre você e seus colegas de classe franceses ou estrangeiros, entre você e os seus professores, entre os seus colegas**
   Rapports interpersonnels / Intégration : entre vous et vos collègues français ou étrangers, entre vous et vos professeurs, entre vos collègues

3. Suas expectativas (positivas e/ou negativas) antes de chegar à França se concretizaram?
   Vos attentes (positives et/ou négatives) avant d'arriver en France ont été accomplies ?

4. Suas surpresas, situações inesperadas ou dificeis. Quais soluções você encontrou para os momentos de dificuldade?
   Vos surprises, situations inattendues ou difficiles. Quelles solutions avez-vous rencontré pour les situations difficiles ?

5. Na sua opinião, ha semelhanças e/ou diferenças entre o Brasil e a França? Quais?

A votre avis, y-a-t-il des ressemblances et/ou des différences entre le Brésil et la France? Lesquelles?

6. A maneira de estudar / aprender de um estudante francês é diferente da maneira brasileira? Explique. Dê exemplos.
   La façon d'étudier / apprendre d'un étudiant français est-elle différente de la façon brésilienne? Expliquez. Donnez des exemples.

7. A maneira de ensinar de um professor francês é diferente da maneira brasileira? Explique. Dê exemplos.
   La façon d'enseigner d'un professeur français est-elle différente de la façon brésilienne?

8. O método de avaliação francês é igual ao brasileiro? (trabalhos individuais, em grupo, trabalhos praticos, etc)
   La méthode d'évaluation française est-elle comme la brésilienne ? (travaux individuels, en groupe, travaux pratiques, etc)

9. A carga horaria das aulas na França é igual à do Brasil?
   La durée des cours en France est la même du Brésil ?

10. Quais estratégias você usou, usa ou deveria ter usado para conseguir um bom rendimento escolar, apesar de não ser fluente em lingua francesa ?
    Quelles stratégies vous avez utilisé, utilise ou aurait dû utiliser afin d'avoir une bonne performance scolaire, malgré le fait de ne pas parler couramment la langue française ?

11. Você acha que o seu nivel de conhecimento da lingua francesa influenciou ou influencia no seu rendimento escolar na França? Como?
    Pensez-vous que le niveau de connaissance de la langue française influence ou a influencé votre performance scolaire en France? Comment ?

12. Quais informações sobre o ensino francês (didatica, metodologia) são importantes para um estudante brasileiro recém-chegado à França?
    Quelles informations concernant de l'enseignement français (didactique, méthodologie, etc) sont importantes pour un étudiant brésilien qui vient d'arriver en France?

C. Balanço da sua estadia na França / *Bilan de votre séjour en France*

1. Você cumpriu com êxito seu ano escolar na França. Quais fatores tornaram isso possivel? Quais fatores te atrapalharam e quais soluções você encontrou ?
   Vous avez bien fini votre année scolaire en France. Quels facteurs on rendu cela possible ? Quels facteurs vous ont détourné et quelles solutions avez-vous trouvées ?

2. Ha informações linguisticas que você considera indispensaveis para um estudante brasileiro obter êxito escolar na França ?
   Y-a-t-il des informations linguistiques incontournables pour un étudiant brésilien bien réussir son année scolaire en France à votre avis ?

3. Ha informações culturais que você considera indispensaveis para um estudante brasileiro obter êxito escolar na França?
   Y-a-t-il des informations culturelles incontournables pour un étudiant brésilien bien réussir son année scolaire en France à votre avis ?

Annexe 3.1 – Entretien des étudiants e2, e3, e4

Désignation des interlocuteurs :
e1 : étudiante brésilienne en ingénierie 1, présente mais pas interviewée
e2 : étudiant brésilien en ingénierie 2
e3 : étudiant brésilien en ingénierie 3
e4 : étudiant brésilien en ingénierie 4
E : enquêteur
G : groupe
Légende :
(…) : omission de l'extrait de la transcription

L'entretien commence par une présentation individuelle de chaque étudiant concernant son nom, âge, parcours scolaires au Brésil et en France, niveau de langue française au début du séjour et au moment de l'entretien.
(…)

E : Aviez-vous déjà étudié la langue française avant de connaitre le programme de double diplôme ? Ou avez-vous décidé de l'apprendre juste pour venir étudier en France ?
G : Que pour venir en France étudier.
E : Alors avant de venir en France quelles connaissances de la langue ou du pays vous en aviez ? Peu importe laquelle, vous pouvez être sincères si c'est aucune.
G : (rires)
e2 : Sur la France, juste les clichés (rires).
E : Par exemple (rires) ?
e2 : Les voitures françaises, Paris, le musée du Louvre, la tour Eiffel, la seine, et peut être d'autres choses que l'on a vues dans des films, mais c'est tout. Même les entreprises (françaises) de notre domaine d'études, j'en connaissais très peu, donc c'était très peu ce que je connaissais.
e3 et e4 : (mise en accord avec e2)
E : Alors vous ne vous êtes jamais intéressés à la langue française avant la possibilité de séjourner en France ? Elle était tout simplement un instrument pour étudier ici ?
e4 : C'était plutôt une obligation, car quand vous allez dans un autre pays vous avez au moins le besoin de manger et de communiquer. Ce n'est pas possible d'arriver en faisant des mimes ou penser que tout le monde va te parler en anglais, c'était pour moi une obligation. Quand j'ai reçu la proposition j'ai fait des recherches (sur la France). J'ai acceptée car je savais qu'il y avait de très bons chimistes et mathématiciens français, de bonnes voitures aussi. Alors quand j'ai eu la proposition je l'ai acceptée car je me suis dit « ils sont bons dans ce qu'ils font et ce n'est pas pour rien ». Alors apprendre la langue était une obligation.
e3 : La langue était un instrument, il n'y avait pas d'intérêt pour la culture, par exemple.
E : Alors l'idée d'apprendre une langue considérée jolie…
e4 : Pas du tout, dans mon cas c'était une obligation pour pouvoir communiquer (acquiescence de e2 et e3).
(…)

L'enquêteur présente aux interviewés les sujets du guide d'entretien : études et stages à Grenoble, détails sur les ressources matérielles de l'université, cours en salle de classe ou en laboratoire (organisation, méthodologie, évaluation), travaux pratiques, l'intégration avec les autres étudiants étrangers et/ou français, rapports avec les professeurs.

E : Avant votre arrivée en France, quelles étaient vos attentes (positives et/ou négatives) par rapport aux études ? Se sont-elles réalisées ?

e2 : Je me rappelle que j'imaginais plein de choses mais quand j'y suis arrivé j'ai vu que ça n'avait rien à voir avec ce que j'imaginais. Je ne me rappelle même plus (…) tout ce que je connaissais avant d'arriver, c'était ce qu'un copain m'avait raconté quand j'étais au Brésil. Il était venu un an avant nous pour faire le double diplôme, alors il me racontait un peu ce qui s'était passé ici. Il m'a fait un peu peur, alors j'avais peur d'être victime de racisme car il m'a dit « en France il y a des problèmes de xénophobie ». Alors l'une de meilleures choses que j'ai apprise ce que ce n'est pas comme ça, que cette attente négative ne s'est pas réalisée…

e3 : …heureusement !

E : Ton copain a étudié à Grenoble ?

e2 : Non, à Sainte Etienne.

E : Bon, c'est près de Lyon, ce n'est pas très loin d'ici…

e3 : Il y a des exemples d'autres étudiants de notre faculté (brésilienne) qui ont même habité avec des Français. Alors je crois que ce problème de xénophobie n'arrive pas à nous toucher au moins. D'ailleurs par coïncidence l'une des premières personnes que l'on a connue en salle de classe était une fille marocaine. Alors sur cette question il n'y a pas de soucis.

E : Peut être ce sont des infos qui arrivent tordues au Brésil. Comme les informations du Brésil qui arrivent en France : le carnaval, les assassinats…

e3 : Les infos qui arrivent sont forcement tordues.

e2 : Oui mais peut être que chacun les comprend différemment, que chacun a son impression. Son impression (de son copain) a été différente de la mienne.

E : Ou sinon chacun se comporte d'une façon différente…

e3 : Oui, mais c'est claire que l'accueil, si on touche ce sujet (le comportement des français), l'accueil d'un étranger au Brésil est complètement différent (acquiescence de e4).

E : Différent comment ?

e3 : Quand un étudiant étranger vient d'arriver au Brésil, les étudiants (brésiliens) veulent faire sa connaissance, discuter avec lui. Mais ici, moi j'ai senti que c'était différent. On était dans la salle de classe (il recule et se met droit dans sa chaise pour démontrer un peu l'attitude des Français en salle) et s'il y avait un travail en groupe, les étudiants (Français) venaient vers nous, mais ce n'était pas si évident, c'était un peu incertain. Il n'y a pas eu une vraie intégration, quelque chose du type « allez, on va se connaitre ».

e4 : A vrai dire, si on y pense bien, on était ceux qui « restaient ». Dans les labos les travaux sont organisés en groupes de deux. Comme il y en a toujours un (Français) qui reste sans paire, c'est avec celui-là que tu travailles. Car il ne va pas te regarder et te dire « nan, j'veux pas travailler avec toi ». Alors on était ceux qui « restaient ». (e2 et e3 ont leurs têtes baissées)

E : Par contre, les professeurs n'obligeaient personne à former des groupes avec des étrangers ?

e4 : Si, un professeur qui a dit « je ne veux pas des étrangers ensemble » ou d'autres, mais pas tous, d'après ce que je me rappelle. (e3 cite des noms de quelques professeurs pour rappeler e4). En tout cas, dans le premier semestre on travaillait plutôt avec ceux qui restaient sans paire, comme nous. Par exemple il y a eu un labo d'électronique où on était seuls (e3 et e4) et on ne pouvait pas former un groupe d'étrangers, donc une fille est venue travailler avec nous.

E : Une Française ?

e3 : Une Marocaine.

e4 : Une Marocaine mais qui est ici depuis longtemps et qui peut être considérée française. Et j'ai plein d'autres exemples qui ont commencé comme ça. Je ne crois pas qu'il s'agisse de

préjugé, je crois que c'est un peu de la culture. Car au Brésil, un étudiant étranger qui arrive sur le campus n'est pas un fait très normal, du moins sur le campus de l'UNESP (Universidade Estadual Paulista « Julio de Mesquita Filho »), où il n'y a pas beaucoup d'étudiants étrangers. Alors quand il y en a qui arrivent, on essaye de les accueillir et de les aider à trouver leurs repères, pour qu'ils ne se sentent pas seuls, etc. Par contre ici pour eux (les français) il y a beaucoup d'étrangers. A Grenoble il y a beaucoup d'étrangers, donc ils (les étudiants français) s'y sont habitués et n'ont pas la façon brésilienne de dire « allez, on va intégrer le mec et essayer de l'aider à s'habituer ». Et c'est aussi une autre culture, chacun pour soi. Car entre eux il y en a aussi deux ou trois qui se connaissent, du coup ils se disent « bonjour » entre eux, sans parler aux autres qu'ils connaissent de vue depuis trois ans à la fac. Alors je crois que c'est plutôt une question culturelle que de préjugé.

e3 : Je crois aussi qu'il y a un rapport avec l'image que le Brésil donne aux étrangers : foot, carnaval. Je ne sais pas si la faculté (brésilienne) a une bonne crédibilité ici, comme les facs françaises qui sont bien vues au Brésil, peu importe laquelle. Là on rentre dans un autre sujet, mais bon, peut être il s'agit de la peur du Français de devoir faire tout le travail lui-même (dans le cadre d'un travail en groupe). D'ailleurs pendant le second semestre on a réussi à avoir de bons résultats et l'ambiance a un peu changé…

E : Elle a changé comment ? Par rapport au comportement des français qui étudiaient avec vous ? Ils sont devenus plus ouverts ?

e3 : (acquiescence de e2 et e4) Exactement. Au niveau des travaux ou même de petites discussions informelles ou invitations pour sortir. Tout cela est arrivé après leur avoir montré que le Brésil ce n'est pas que du carnaval et du foot, qu'il y a aussi les études.

e2 : Un autre facteur important est que l'on est arrivé pendant la deuxième année de fac, quand les groupes étaient déjà formés. Je crois que cela aurait été plus facile si on était arrivé au début du cours, quand personne ne se connaissait encore et tous avaient envie de se connaitre. Au moment où on est arrivés les petits groupes d'amis étaient déjà formés…

e3 : …les groupes de travail et d'études étaient déjà formés aussi.

e2 : … et en ce qui concerne l'image, à part l'image du Brésil, il y a l'image de l'étudiant Erasmus, celui qui vient de l'étranger. Une grande partie de ces étudiants ne vient que pour faire la fête, ne prend pas très sérieusement les études (acquiescement de e3). Alors peut être qu'il y a aussi l'association à cette image négative de quelqu'un qui n'est pas très sérieux…

e4 : Oui et quelqu'un qu'ils doivent aider ou même faire tout le travail. Il y a un rapport avec ça aussi, c'est certain.

E : (…) Alors pourquoi au moment de travailler avec vous, les français hésitent ? J'essaye de vous rappeler un peu de ce que vous m'avez dit : Ils ne savent pas si votre formation universitaire brésilienne est bonne, ils pensent aux clichés brésiliens de la fête et du carnaval, ou ils vous associent à l'image de l'étudiant Erasmus fêtard et pas sérieux ?

e4 : Je pense que c'est un peu de tout ça (acquiescement de e3)

e2 : Il y a aussi la langue, car au début j'avais beaucoup de difficultés en français et c'était compliqué (acquiescement de e3 et e4). J'ai eu d'autres collègues qui discutaient plus avec moi, mais je les ai connus dans le cours d'anglais, donc ils me parlaient en anglais. Je me suis mieux entendu avec eux qu'avec la plupart des autres. Alors peut être c'est la langue française…

e4 : Et il y a aussi le fait que les Français prennent plus de temps pour devenir ton ami. Au Brésil, dès que tu arrives tu es intégré, car dès le début on essaye d'être l'ami de la personne, tandis qu'ici non. Ils préfèrent te connaitre mieux et c'est un procès qui prend un peu plus de temps, je pense. Car je parle toujours avec la fille marocaine que j'ai connue dans le labo. Mais après la fin de notre travail en groupe c'était quasiment la seule amie que j'avais en salle. Alors je pense que c'est une question culturelle aussi, ils prennent plus de temps pour

connaitre l'autre personne, pour être gentil, sympa, devenir ami, proposer une sortie ou faire quelque chose d'autre. Je crois que c'est ça, mais aussi un peu de tout ce que l'on a dit : leur regard sur l'étranger, ne pas vouloir faire tout le travail pour l'étranger et garantir une bonne note…

(…)

e3 : Et les différences dans les cours ? Par exemple, rythme du cours, quantité d'heures, évaluation, didactique du professeur, tout ce que vous avez trouvé très différent.

G : (rires)

e4 : Tout d'abord la durée des cours : deux heures sans pause ici, contre deux cours de cinquante minutes au Brésil. Cela parait un petit détail, mais dans les premiers jours cette demi-heure de différence a fait une grande différence. C'est plus fatigant et dans les premières semaines, les premiers jours, je ne sais plus combien de temps cela a duré, on faisait des efforts géants pour comprendre le professeur…

e3 : On était toujours épuisés à la fin.

E : Effectivement un cours donné dans une langue étrangère est plus fatigant.

e4 : … souvent on comparait ce que chacun avait noté pour arriver au bout d'une phrase du professeur. On rassemblait nos cahiers (e1, e2, e3 et e4) pour arriver à une conclusion. Une autre chose c'est l'enseignement de la partie théorique et pratique. Pas tous les professeurs, mais il y en avait beaucoup qui donnaient toute la partie théorique sans aucun exercice pratique en salle de classe. Tandis que la méthode brésilienne prévoit toujours le concept allié à un exercice d'application pratique. Ici le professeur parle de la théorie pour des minutes enfilées sans pause, sans arrêts pour la réflexion pratique. Du coup si tu ne suis pas le cours, tu seras complètement perdu à la fin, car il devient une boule de neige avec des informations qui se cumulent.

e3 : Une autre chose que j'ai sentie c'est que peut être en raison de leur formation, ils ont une base mathématique bien meilleure. Tandis que nous essayons de résoudre un problème de façon pratique, ils utilisent des arguments mathématiques. Même dans les cours, tous les calculs sont mathématiquement prouvés, car l'industrie exige cette manière et point final.

e2 : Ils sont plus exigeants ici (acquiescement de e3 et e4). Et par rapport aux cours, ce que j'ai trouvé le plus différent ce qu'au Brésil, dans la UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), tous les cours s'accompagnent d'un livre. Alors le professeur suit toujours tel livre, de tel auteur renommé, alors si jamais tu as été absent pendant le cours, ou ne l'a pas noté, au moins tu peux lire le livre chez toi. Ici non, ici la méthode est complètement différente. Je ne sais pas si c'est moi, qui me suis habitué à des livres didactiques depuis le lycée, je ne prends pas beaucoup de notes. Tandis qu'ici la base du cours c'est noter tout ce que le professeur dit, tout ce qu'il écrit sur le tableau, et voilà tout le matériel nécessaire pour réviser. Et pour moi ça n'a jamais été comme ça, j'ai toujours eu des livres ou des photocopies, tandis qu'ici on n'a que les notes de cours. Cela pour moi a été difficile : noter les cours, encore plus en français afin de pratiquer la langue (…) Au début (du séjour en France) tu réussis à comprendre le contexte de ce qui est dit, même s'il y a un mot que tu n'as jamais entendu dans ta vie. Pourtant quelques secondes après tu ne sais plus comment ça s'écrit…

e3 : Et cela peut faire une grosse différence, ça dépend du cours en question.

e2 : …alors tu essayes d'écrire vite le mot dans le cahier, mais après tu n'as plus le temps et tu arrives par l'oublier.

E : (…) Est-ce qu'il y a dans l'INPG des professeurs qui donnent aux étudiants des dossiers avec la matière ? Cela pourrait aider les étrangers qui ont du mal à faire des prises de notes…

e3 : Oui mais quand même ce n'est pas un matériel complet. Il faut aller aux cours pour bien comprendre ce qu'il y a dans le dossier. Ce n'est pas possible de repasser le cours juste avec le dossier.

e2 : (…) ici, si tu ne fais pas attention aux cours, ne prends pas de notes, ne remplies pas les fiches, tu n'auras pas de matériel pour réviser. Un jour j'ai demandé à un professeur s'il me conseillait un livre. Et je crois qu'il a mal pris ma question d'après la tête surprise qu'il a faite, comme s'il me demandait « tu trouves mon cours mauvais ? ». Alors il m'a répondu avec un ton sec : « prends n'importe quel livre avec ce mot dans le titre ». J'ai filé à la BU, où je suis tombé sur « un million » de livres avec le même titre et je n'ai pas su lequel prendre.

e3 : Mais ici le professeur n'indique pas des livres. Même si tu vas à la bibliothèque, tu vois qu'il n'y a pas beaucoup d'étudiants de licence qui étudient avec des livres. Moi j'ai eu un professeur de semi-conducteurs qui nous a passé une liste de livres pour étudier si on voulait. J'ai emprunté l'un des livres et sur la carte d'emprunt il y avait deux tampons, l'un de 93 et l'autre de 97 ou quelque chose comme ça.

G : (rires)

e3 : La culture est différente, c'est tout ! (ton résigné envers e2).

e4 : Au fait j'ai l'impression que pour élaborer son cours, le professeur d'ici utilise au moins quinze titres (…) Au Brésil, dans mon université, il y a des professeurs « concursados » [6] qui donnent des cours n'importe comment. Car ce sont des matières que personne ne veut enseigner. Ici, parmi les professeurs que j'ai eu, même si le professeur a une mauvaise didactique, il est docteur ou spécialiste dans le sujet traité, alors il sait de quoi il parle, même si toi tu ne comprends pas (rires). Alors pour faire son cours il a du lire dix-neuf livres, les compacter et c'est pour ça qu'il dit « lisez vos notes de cours car c'est ça auquel je m'attends dans vos examens ».

E : Comment vous faisiez pour vous préparer pour les examens ? Comment vous révisiez et comment vos collègues français révisiez ?

e3 : Mon expérience, les français ne révisent pas ! Peut être en raison de notre culture qui est différente, quelques jours avant on commence à réviser superficiellement les notes ou à résoudre un ou deux problèmes. Mais eux, si leur examen est lundi ils commencent à réviser un peu le vendredi, puis ils finissent avant le weekend. Parfois ils ont quand même une bonne note, ce qui est surprenant, tandis que pour nous ce n'est pas pareil. On révisait avec les prises de notes et parfois en groupe d'études, tous les quatre.

E : (…) Avez-vous ressenti une façon différente d'enseigner du professeur par rapport à vos expériences au Brésil, ou des différences auxquelles vous avez dû vous adapter ?

e3 : Ici le contenu théorique est très dense pour une petite quantité d'heures de cours. Au Brésil le cours est annuel ou semestriel. Tandis qu'ici non, vous pouvez avoir des unités d'enseignement de 8 heures ou 10 heures. C'est vrai qu'ici le contenu est plus focalisé, par exemple si le cours s'appelle électromagnétisme, on n'étudie que ça. Par contre au Brésil on apprend aussi les ondes, les lignes de transmission et tout l'entourage de l'électromagnétisme. Alors un cours de 12 heures sur ça à Grenoble veut dire un cours bien compacté.

e2 : Sous cet aspect c'est bien différent, c'est vrai. Moi, j'avais (au Brésil) des cours semestriels, toujours les mêmes horaires et les mêmes jours. Ici, l'emploi du temps change chaque semaine, un cours finit et un autre s'enchaine tout de suite. Un cours finit et un mois plus tard vous avez l'examen et dans ce cas tu risques « d'oublier » une partie du contenu travaillé.

e3 : Voilà l'importance de la prise de notes !

---

[6] Des professeurs universitaires qui réussissent un concours public pour travailler dans l'université de l'état de São Paulo. Pourtant en raison de leur statut débutant n'ont pas le droit de choisir les cours à assurer.

e4 : C'est vraiment important de s'adapter à l'emploi du temps d'ici. Des fois tu regardes à 8 heures du soir ton emploi du temps du lendemain sur le site de la faculté, mais quand tu arrives dans la salle pour ton cours de 8h du matin, il a été déplacé ou annulé sans justification. Alors si tu ne fais pas attention, si tu ne vérifies pas les informations sur le site de la fac tous les jours, tu es fichu. C'est agaçant. Une autre question ce sont les cours de durée totale de 20 heures. Le professeur parle sans s'arrêter pendant deux heures. Il doit accomplir tout le contenu théorique dans ce temps limité, alors il ne fait pas de pause. Le problème c'est que quelques contenus demandent plus de temps pour être bien compris

E : Les premiers jours de cours, les professeurs vous apportaient le programme du cours ?

e3 : Non. Il y en a même plein qui dans le premier jour de cours se présentent et passent tout de suite à la conférence.

(..)

e2 : Je me suis souvenu d'une chose, la note en France. Il y a le contrôle continu que je ne sais pas encore ce que c'est (rires de a3 et a4) : le professeur peut noter un travail en salle, mais je ne sais pas pourquoi il fait ça car a priori il n'en aurait pas besoin, noter votre présence ou noter un dossier fait chez vous. A part ça il y a aussi le BE, le bureau d'études, qui est un rapport sur un travail qui recueille des résultats. Finalement le DS, le devoir surveillé, le vrai examen. Alors ce que je trouve le moins claire ici c'est la façon d'évaluer l'étudiant. En anglais par exemple j'ai eu un huitième de ma note juste parce que j'ai participé à tous les cours. J'ai trouvé ça un peu bizarre. (…) Et la note de l'évaluation est aussi un peu étrange, car des fois le professeur (de génie) conçoit un examen très long que presque personne n'arrive à finir. Ici, même si tu résous tous les problèmes, tu n'as jamais la note maximale, c'est impossible d'avoir 20/20. Au Brésil si tu réponds correctement à toutes les questions tu reçois un 10/10 et c'est fini.

e3 : C'est un peu l'idée de normalisation. Personne n'est parfait, alors personne n'a la note maximale.

e2 : Et si toute la salle ne fait pas une bonne évaluation, le professeur regarde la note moyenne obtenue puis rajoute un point à toutes les notes.

e4 : C'est une façon comparative de noter…

e2 : Au Brésil le professeur prévient les étudiants. Si jamais ils ne réussissent pas bien l'évaluation, ils pourront rendre un dossier ou travail fait chez eux pour améliorer la note de l'évaluation.

e4 : C'est vrai que l'examen ici n'est pas conçu pour être complètement rempli. Un professeur nous a expliqué qu'ils font ça pour donner plus de choix à l'étudiant. Alors s'il y a 50 questions dans une évaluation, elles regroupent forcement tout le contenu du cours. L'étudiant peut choisir les questions versant sur des thèmes qu'il maitrise mieux (e2 et e3 secouent leurs têtes en ton de désaccord avec cette méthode de notation). Plusieurs professeurs disent qu'il ne faut pas tout faire, mais bien faire ce que l'on connait. Puis à la fin ils évaluent la performance de toute la salle, et si le résultat ne correspond pas à celui attendu, ils « normalisent » les notes des évaluations, ils les augmentent. Pourtant si la plupart de la salle a eu un bon résultat, un résultat meilleur que le tien, toi tu gardes ta mauvaise note car rien ne changera. Moi j'ai eu des soucis dans mon premier examen, car j'ai essayé de répondre à la plus grande quantité de problèmes, comme je le faisais au Brésil. (…) Du coup j'ai été désespéré après avoir regardé toutes les questions. On apprend avec le temps qu'il ne faut pas essayer de tout faire dans une évaluation, car aucun professeur ne m'a dit ça avant l'évaluation.

(…)

E : Au moment de l'évaluation le traitement des professeurs envers les étrangers était le même dispensé aux natifs ? Vous avez eu des professeurs qui considéraient vos

limitations d'étudiant étranger, comme langue par exemple, au moment de corriger et noter vos examens ?

e3 : Pas du tout, on avait le même examen et le même temps.

e4 : Je n'ai jamais ressenti un traitement différencié rapporté à mon statut d'étranger. Au début (du séjour) un professeur m'a engueulé en laboratoire. Il m'a dit de travailler au lieu de copier ce que mon collègue français faisait. Je discutais le problème avec un autre collègue de classe, mais le professeur a mal pris mon comportement…

e3 : Ouais, mais en ce qui concerne la note, rien ne s'est passé par rapport au fait d'être étranger. On ne nous a pas demandé de signaler nos examens, par exemple, afin de savoir si c'était la feuille d'un étranger.

e4 : C'est vrai...

(…)

e4 : Je voulais parler des TDs (travaux dirigés) aussi. Au Brésil le professeur nous donne une consigne de l'expérience en laboratoire dans le même jour du cours. Ici le professeur nous passe la consigne trois ou quatre jours avant, pour que l'on fasse une préparation avant l'expérience du labo. Si tu ne fais pas la préparation en avance, tu n'arriveras pas à suivre le cours du laboratoire et accomplir l'expérience. Des fois tu n'arrives même pas à la commencer.

E : Alors c'était bien différent à l'UNESP. A l'UFRGS c'était comme ça aussi, e2 ?

e2 : (…) Dans l'UFRGS on recevait tous les instruments pour suivre le cours dans le labo ainsi que la consigne que le professeur nous donne. Ici, je pense que plusieurs fois la consigne ne renseigne pas très bien. Alors on est obligé d'interrompre le travail s'il manque la moindre information dans la consigne et on est plus dépendant du professeur. Dans l'UFRGS le professeur nous passait le script quelques jours avant le labo, puis ajoutait « débrouillez-vous » et on réussissait à travailler tous seuls. Ici le professeur doit prendre à la main de l'étudiant (ton de reproche).

e3 : C'est impossible, sans l'aide du prof c'est impossible de faire l'expérience.

E : (…) Dans quelle mesure la langue française était importante pour votre performance en salle de classe ? Ne pas parler couramment le français était un facteur contraignant pour votre performance? Vous m'avez dit que pour les cours de conférence vous vous débrouilliez avec les notes de tous les quatre. Mais comment faisiez-vous au moment des travaux en groupe et des discussions ? Est-ce que votre connaissance scientifique et même la langue scientifique vous aidaient ?

e3 : Je pense qu'au niveau de travail en groupe la langue nous limitait et nous limite encore des fois… Car pour pouvoir venir à Grenoble on a dû être les meilleurs de notre classe au Brésil (air un peu gêné). Du coup on a un certain « besoin » personnel (il fait de la mime avec les mains pour montrer des guillemets dans l'air) de se faire remarquer parmi les autres et de faire un très bon travail. Mais ici on se sent bien limité à cause de la langue, on ne discute pas assez à cause de la langue. Il y a une tendance des Français à discuter entre eux au moment d'un travail en groupe. Toi tu dis un truc, ils te regardent, te répondent avec un « ok » (il met son pouce en l'air), puis reprennent la discussion entre eux. C'est pas sympa (air gêné de tous les trois)…

E : Cela me semble être une expérience bien différente de celle que vous aviez au Brésil comme meilleurs étudiants… Mais finalement est-ce que cela influence votre performance ? Vous avez accompli vos études ? Vous avez eu vos notes, non ?

e3 : Si, si, mais il reste toujours la sensation que j'aurais pu faire mieux.

e2 : Dans mon cas, cela (la langue française) dépend du cours. J'ai des cours où mon niveau de langue ne me dérange pas, que si je comprends ce que le professeur dit je suis content (les conférences). Mais au moment de faire un travail en groupe, la participation de chacun est fondamentale, il faut s'exprimer et la langue est fondamentale. Tes collègues

discutent vite et si tu n'y fais pas attention, tu perds ton tour de parole. Il y a aussi des cours liés à la physique et à la mathématique où un dessin ou une formule parle par soi-même, soit en français soit en anglais, donc le niveau de langue ne fait pas trop de différence. Par contre il y a des cours plus conceptuels où la langue est fondamentale (…) par exemple le PGM (Pratiques de gestion et management). Ce cours avait plein de concepts dont je n'avais aucune notion et ça a été dur pour moi.

e4 : En plus c'était difficile de prendre des notes car il (le professeur de management) n'écrivait rien au tableau.

e3 : Et ne faisait que parler.

E : Il ne donnait même pas des références ordonnées à propos de ce qu'il allait enseigner ?

e2 : Oui, des fois au tableau…

e3 : Mais c'était confus, sa calligraphie n'aidait pas trop. Et en français en plus !

e4 : Moi, même au second semestre je ne comprenais pas une seule phrase entière.

e2 : Et on trouvait le même problème de structuration du cours. Il arrivait en salle et commençait : « Aujourd'hui on parlera de comptabilité ». Il parlait de la comptabilité mais après changeait de sujet ou commençait à parler de gestion. Il manquait de la structure, peut être c'est pour ça que c'était confus pour nous.

E : Mais en tout cas il s'agissait d'un cours exceptionnel, un cas à part ?

G : Oui.

e4 : (…) c'est un cours où si l'on était français on aurait pu prendre des notes…

e3 : C'est claire que c'était un problème de langue !

e4 : … c'est un cours où la langue nous a limités énormément.

E : Dans les situations où c'était impossible de prendre des notes ou former un bon groupe de travail, comment vous débrouilliez-vous ?

e3 : On prenait des notes des collègues français. On a demandé à une fille, Isabelle...

e4 : Puis dans le deuxième semestre on n'a pas emprunté des notes à personne.

e3 : Si, si, on a emprunté le cahier de quelqu'un…

E : Alors c'était toujours l'un de vous qui empruntait le cahier d'un collègue français, le photocopiait et distribuait aux autres, si j'ai bien compris.

G : Oui, voilà c'est ça ! (rires)

(…)

E : Alors vous vous supportiez. Si vous étiez tous seuls, les choses se passeraient différemment à Grenoble ?

e4 : Certainement ! Surtout le début aurait été vraiment déprimant.

E : Mais et pour les travaux en groupe ?

(…)

e3 : Je crois que si on était seuls, sans autres brésiliens dans la même salle de classe, on s'intégrerait plus facilement au groupe. Car on reste toujours entre nous les brésiliens. Moi par exemple j'ai essayé de m'intégrer jusqu'à la fin de l'année dernière (2010), puis je m'en suis désisté. Je me suis rendu compte que je m'entendais bien avec les autres étrangers, un belge et un suédois, tandis que les Français se renfermaient entre eux.

e4 : Les premiers étudiants français, avec qui ont a eu des liens d'amitié, avaient participé à des programmes d'accueil aux étrangers. Alors je pense qu'ils étaient un peu différents, plus ouverts. (…) Dans cette troisième année de cours de génie électrique, ont été regroupés ceux avec qui on ne discutait pas trop. (…) Ce sont des gens qui me connaissent depuis un an mais qui n'ont jamais voulu me parler, qui ne m'ont jamais aidé en quoi que ce soit. Alors je n'aurai pas envie moi non plus de leur parler ou d'essayer de m'intégrer. Cela ne fait pas trop partie de mon caractère, demander l'amitié des gens, alors si on veut bien, « ok », sinon c'est bon…

E : Est-ce que l'un de vous a gardé contact avec un collègue français ?

e4 : De la faculté et qui étudie toujours avec nous, non.

e3 : Il y en a avec qui on a fait un projet durant un semestre. Mais ils sont partis à l'étranger. (…)

e4 : Ou sinon ils ont choisi une spécialisation différente de la nôtre. (…)

E : Alors ces collègues français avec qui vous n'avez jamais eu le moindre contacte étaient comment, à votre avis ? Pourquoi il n'y a pas eu une intégration avec eux à votre avis ?

e3 : Je les trouvais plutôt secs et sceptiques par rapport aux étrangers, je crois...

e2 : Ils n'étaient pas si ouverts comme les autres avec qui on discutait (…)

E : Car au début on a parlé de la différence de tempérament du brésilien. C'est e3 et e4 qui ont dit que le brésilien va vers l'étranger pour commencer une petite discussion. Ces collègues n'étaient pas comme ça ?

e3 : Peut être si c'est quelqu'un qui aime bien discuter, qui est ouvert, qui n'est pas timide, il se fera des potes français. On a un copain déjà rentré au Brésil qui s'est fait plein de potes français.

e4 : Si on réfléchit bien à tous les Français qui sont actuellement dans notre salle de classe, personne ne nous parle pas (…) Je ressens de ceux qui sont dans notre salle de classe quelque chose du type « je n'ai pas envie de te connaitre, alors tu restes dans ton coin, je reste dans le mien et comme ça on sera bien jusqu'à la fin de l'année ». Et pour moi c'est bien, pas de soucis.

E : Est-ce que cela vous dérangeait, le fait d'étudier dans une salle de classe où d'autres étudiants ne vous disaient pas « bonjour » ?

e3 : Non.

e4 : Non, car c'est leur culture. (…) Ce qui me gêne c'est que moi je ne me comporte pas comme ça. Quand je connais quelqu'un je lui parle, c'est tout.

(…)

E : Votre seul copain français, vous l'avez connu dehors la faculté ?

e3 : On devrait faire un projet en groupe pour la fac, mais on le faisait hors les heures de cours. C'était un groupe de huit et on était quatre brésiliens (rires).

(…)

e1 : Je voulais juste dire que quand l'un de nous connaissait un Français, il présentait aux autres (elle cite deux ou trois noms de collègues français). Chacun essayait d'ouvrir les portes pour les autres.

E : Vous aviez alors envie de vous intégrer…

e4 : Oui, et pendant la deuxième année (leur première année à Grenoble) on a réussi à le faire. C'est cette année où tout a changé, car le groupe s'est partagé en trois spécialisations et quelques collègues sont partis à l'étranger.

(…)

Annexe 3.2 : Entretien de l'étudiant e5

Désignation des interlocuteurs :
e5 : étudiant brésilien en Littérature américaine
E : enquêteur
Légende :
(…) : omission de l'extrait de la transcription

L'entretien commence par une présentation individuelle de l'étudiant concernant son nom, âge, parcours scolaires au Brésil et en France, niveau de langue française au début du séjour et au moment de l'entretien.

e5 : Eu me chamo e5, to na França ha um ano e meio, tenho 25 anos, to no segundo ano de mestrado em literatura americana na universidade Stendhal Grenoble 3. Eu estudei francês antes de vir pra ca, tinha nivel B2 e hoje em dia creio ter o nivel C1.

E : Você tinha expectativas positivas e/ou negativas quanto aos seus estudos?

e5 : Minha formação no Brasil é comunicação social. Quando eu vim pra ca, além do desafio de morar num outro pais, falando outra lingua, tive outro desafio : ter noções acadêmicas que eu nunca tive, ter arsenal teorico e técnico para tratar questões literarias na faculdade.

Eu tinha duas expectativas : como eu lidaria com o campo da literatura e como seria a faculdade francesa. Eu sempre tive a faculdade francesa idealizada, como um campo de excelência, e de fato é. Porém existe uma decalagem entre o Master 1 e o mestrado brasileiro, que é para pessoas mais velhas. Eu ja tinha seis meses de mestrado em comunicação no Brasil e foi meio um choque ver que o master aqui na França é uma continuação da graduação. Havia um pouco de diferença com meus colegas de sala que estavam continuando a graduação, enquanto eu ja tinha uma graduação. Foram duas questões importantes : o fato de começar do zero (na area de litaratura) e o fato de entrar num grupo em andamento, continuando a graduação.

E : Podemos dizer que você tinha altas expectativas com relação ao ensino universitario francês e um pouco de ansiedade ou insegurança?

e5 : Acho que a ansiedade é normal, mas eu me adapto muito rapido, por ja ter passado por diversas areas de estudo, em varias cidades, então é uma tendência minha me adaptar muito rapido. Então quando eu vi que era uma turma mais nova, que ja se conhecia, numa area que eu não dominava tanto, eu vi que tinha que me adaptar da melhor maneira possivel, e isso passa, claro, pela questão da lingua. Quem diz que a França é um pais fechado, que as pessoas não são muito abertas, que vivem em grupos, eu digo "é verdade". Porém o canal de entrada é a lingua francesa, o bem falar a lingua francesa ou ao menos se esforçar. Acho que existe uma tendência de aceitação muito grande que perpassa a sua nacionalidade se você fala muito bem a lingua francesa. Existe um sentimento de orgulho dos franceses com relação à lingua deles, então a partir do momento em que se demonstra respeito e vontade de se falar bem a lingua francesa, acho que é uma chave, um canal de abertura para outros franceses.

Então eu cheguei, tive esse processo de adaptação. Com relação à metodologia dos professores, foi um pouco diferente. Aqui os cursos são palestras. No primeiro ano de master, com exceção das matérias de especialização e metodologia, havia pouca interação. O professor ministrava o seu curso e todo mundo corria pra anotar as coisas, pouca utilização do quadro negro, algo com o qual eu não tava acostumado. No começo foi dificil pra mim. Claro que a lingua ainda chega nos "ouvidos virgens", a gente não capta todas as nuances do francês, a gente perde muita coisa. Havendo o minimo desleixo seu ou desatenção você perde o fio da meada.

E : E quando isso acontecia, qual era então a sua estratégia?

e5 : No começo eu ficava preocupado demais em escrever corretamente, um acento por exemplo, e ai eu perdia o que ele tava dizendo. As vezes eu entendi o que ele dizia mas escrevia em português. Mas foi justamente a partir das anotações das aulas que eu desenvolvi um relacionamento com os meus colegas. Eu pedia as anotações emprestadas, eu nunca tive vergonha de me relacionar com meus colegas, meu maior empecilho era com o professor. Pois querendo ou não eu cheguei com um nivel de francês razoavel mas eu tinha vergonha de não saber me expressar corretamente numa sala de aula, de me dirigir ao professor, de fazer uma pergunta, com medo de que meu francês não fosse suficiente ou que não me agradasse. Foi um erro meu me policiar dessa maneira. Mas com os meus colegas por estar numa situação mais informal a coisa fluia mais normalmente. Então eu pegava com eles as anotações e me virava em casa pra seguir as leituras que o professor recomendava.

E : Se você tivesse que fazer então uma avaliação das suas competências necessarias pra ter um bom rendimento durante o curso, quais seriam elas?

e5 : Eu acho que eles valorizam muito as anotação aqui na França. Você percebe que poucos estão dispersos, estão todos anotando, e que raras vezes eles conseguem fazer uma sintese de todo o conteudo logo depois da aula. Por isso que o "réviser" é importante pois todo o conteudo do curso esta nas anotações deles. Eu pelo contrario tentava fazer o caminho inverso : fazia uma sintese do que o professor havia falado e depois recorria às notas dos meus colegas para mais detalhes.

E : Então você não anotava as aulas?

e5 : Anotava mas eu não me preocupava com todos os detalhes, eu preocupava em entender o essencial do que o professor tava falando. Detalhes como nomes ou datas eu deixava de lado.

(...)

E : Ainda sobre suas aulas de master 1, você chegou a sentir diferenças com relação ao seu percurso brasileiro?

e5 : A avaliação é diferente, é um controle continuado, ha provas. Eu não esperava tanto esse formato de vicioso da graduação com preparação e provas individuais. Eu esperava mais projetos e resenhas de livros. Mas isso não chegou a me frustrar, eu entendo que aqui é diferente e que precisa se adaptar. Minha grande dificuldade foi a organização. Eu não sou organizado nem sistematico, então a questão de tempo, de respeitar o que o professor esta pedindo, entrar me adaptar aos moldes franceses. Por exemplo, seu trabalho é dividido em três partes, existe a dialética. No Brasil a gente não é ensinado dessa maneira, então fazer um trabalho formatado, estruturado dessa maneira, eu não tava acostumado. Vou te dar um exemplo : uma professora disse que eu tendia a ser lirico quando eu escrevia, que eu tinha que ter mais cuidado com forma, com a parte teorica, voltando à questão da minha não formação na area, então essa é uma dificuldade. Mas quanto ao meu relacionamento com meus colegas e professores, nunca tive dificuldade, foi bom. Nunca tive problemas em me colocar como estrangeiro, e nunca ninguém me denotou como estrangeiro. Sempre fui tratado como alguém que faz o curso, tanto pelos professores quanto pelos meus colegas de sala.

E : Havia da parte dos professores alguma diferença de tratamento?

e5 : Nenhuma. Ouvi historias de alguns estudantes Erasmus que anotam na prova que são Erasmus pois os professores são mais condescencentes, mas comigo não. Um vez pedi a um professor se podia levar um dicionario de francês pra prova e ele disse não. Era uma prova de linguistica, que nem era a minha especialidade.

E : E você concordava com esse tratamento ?

e5 : Sim. Qualquer forma de tratamento diferenciado para o meu beneficio ou mesmo para a minha diferenciação não me seria agradavel. Se me tratam com desdém porque sou estrangeiro ou me facilitam a vida porque sou estrangeiro é alguma forma de discriminação.

Então ser tratado como os outros me empurra, me motiva a estudar e ter notas iguais ou melhores do que os franceses.

E : Você poderia falar um pouco mais sobre o contato com seus colegas de sala, houve alguma situação que foi pra você um choque cultural?

e5 : Eu estou num curso em que as pessoas tendem a ser mais abertas. Conheço historias de brasileiros em engenharia em que os alunos são mais fechados. (...) Eu vou com muita calma, não sou atirado, não gosto de aumentar o cliché do brasileiro festeiro. Eu gosto de sair, de fazer a minha festa, mas eu tendo a quebrar um pouco essa imagem que a gente tem, que eles tem do povo brasileiro.

E : Ja que você citou o cliché do brasileiro festeiro. Você acha que isso pode impedir a criação de laços com um estrangeiro, com um francês?

e5 : Acho que depende da situação. Na vida universitaria acontece muito de sair com o pessoal pra uma festa. Mas eu me pergunto porque tão poucos brasileiros tem contato com franceses. Porque é verdade, os brasileiros tendem a ficar entre eles (...) com os estudantes Erasmus. Com os franceses mesmo, que vão pra soirées ou apéros que eles fazem entre eles, são poucos. Talvez seja a dificuldade do brasileiro de entender a cultura local, de entender que o francês tende a ficar em grupo, de entender que ele é diferente, um pouco mais reservado em algumas coisas, um pouco abobalhado em outras, de entender que o francês tem dificuldade em compreender essa forma do brasileiro ser tão expansivo às vezes. Foi por isso que na faculdade eu parti do pressuposto de que queria ser visto como um estudante. O fato de ser brasileiro nunca me impediu de sair com franceses, morar com um francês, ter bons amigos e ter intimidade com algumas pessoas. Essa sempre foi uma das minhas grandes expectativas antes de vir pra França, e também a grande causa do amelhoramento do meu nivel de francês, colocar-me na situação em que entendo a lingua e a cultura deles.

E : Ha informações às quais você gostaria de ter tido acesso antes de viajar?

e5 : (...) Quando a gente não tem confiança numa lingua estrangeira a gente tem dificuldade em retrucar. A gente se sente humilhado não pelo o que a pessoa fala, mas pela nossa incapacidade de responder. Uma vez eu estava num restaurante e mudei de idéia com relação a um prato e o garçom disse : “Mais décidez-vous!”. Aquilo me irritou tanto que eu disse “você não ta aqui pra me dar sermão, mas pra me servir”. Eu não pensei direito, aquilo saiu. Eu pensei “você não ta em nenhum nivel acima de mim”, pois ele deve ter percebido que eu era estrangeiro e me tratou dessa maneira. Eu disse não, não vai ser assim. Esse é o momento em que a gente diz que quando você ta sonhando em francês e retrucando em francês, o francês te respeita. Mas essa informação eu tinha pois minha professora era francesa que morava ha treze anos no Brasil. Esse francês que nunca ta contente com nada, que sempre reclama, mas que raramente parte pra violência. O que eles vão exigir de você, que eu achei como estrangeiro que ta aqui, é que você se imponha, e não é pedanteria, nada disso, simplesmente porque você ta aqui, fala a lingua deles, recebe ajuda do governo e tem que se impor, tem que responder.

E : Como eram as suas atividades na faculdade? Você tinha trabalho em grupo ou individual?

e5 : Sempre individual.

E : Então toda a vez que você tinha o “feedback” do seu trabalho, ele era feito pelo professor?

e5 : Em algumas aulas a gente tinha participação em sala de aula, mas eram as aulas em especialização, em literatura. Mas mesmo assim era o professor. Nunca fiz um trabalho em grupo e...ainda bem! (risos).

E : Então não havia de forma alguma debates em sala com seus colegas?

e5 : Sim, justamente nessas aulas de especialização, em que o professor perguntava pra gente qual era nossa opinião sobre tal e tal passagem de um livro, mas eram poucas aulas,

duas. No primeiro ano de master a gente teve menos espaço, enquanto no segundo ano a gente teve mais oportunidade de falar.

(...)

E : Quanto à sua vida social, você fez amigos? De quais nacionalidades?

e5 : (...) Fiz amigos brasileiros e franceses, participei tanto de festas da universidade como de soirées na casa de franceses. (...) Não achei que foi dificil fazer amizades, a partir do momento que você se dispõe a arriscar, a querer conhecer a diferença entre os franceses, entre a vida aqui na França e no Brasil. E diferente. A maneira como eles fazem festa é diferente, a maneira como eles se comportam é diferente, a noção de amizade pra eles é diferente, a noção de diversão é diferente.

Então na minha vida social, sai com pessoas de todas as nacionalidades, conheci muitos estudantes Erasmus, ingleses, alemães, espanhois, americanos, intalianos. Tenho uma boa relação com os brasileiros, nunca deixei de ter, mas gosto de levar minha vida um pouco mais reservada, e gosto de interagir com a França, gosto de interagir com a visão de mundo deles. Então se eu vou sair com uma menina ou com um grupo de amigos, gosto de sentar num café pra conversar, gosto de sentar e discutir, coisas que não interessam, por exemplo, aos brasileiros, por serem mais jovens e porque a gente não tem essas tradições no Brasil, pelo menos os que vem pra ca.

E : Então você acha que existe uma relação com a faixa etaria? Que a integração entre um estudante brasileiro e estudantes de outras nacionalidades, inclusive francesa, tem a ver com idade, vivência e amadurecimento?

e5 : O pessoal que ta na faixa dos 21, 22 anos, tanto brasileiros como franceses, esta bem servido, eles tem as festas que eles querem. Mas de fato uma integração do tipo viajar com a pessoa, ser chamado pra casa dela, passar Natal com a familia...

E : Estabelecer laços de amizade?

E5 : Estabelecer laços de amizade, isso é mais raro, porque parte-se do principio que a pessoa vai falar bem a lingua, que vai se interessar pela cultura, e que vai abrir mão de muita coisa da sua propria maneira de ser. Eu no Brasil me considerava muito mais francês do que brasileiro às vezes, então...

E : E como é o francês? Pois muitos ja me disseram haver diferenças mas não me disseram quais...

e5 : Essa mania de etiquetar tudo, de dar nome pras coisas, de nunca estar contente com tudo, de sempre querer discutir, de categorizar demais. Acho que é da tradição racional, cartesiana deles, e isso me interessa, sabe. Querendo ou não, o envolvimento que eles tem com arte, literatura, musica, esta presente em todas as cidades francesas.

Ha certas coisas que eu acho muito imaturas nos franceses. Eles saem de casa muito cedo, são obrigados a serem gente grande muito cedo, e acabam não sendo.

Mas minha perspectiva, minha experiência, eles sempre procuraram descobrir de onde eu vim, quem eu era, e o que eu tinha de novo pra trazer pra eles. Eles estão num momento de mudança social grande, em que os jovens ja não são tão fechados como os pais, como os avos, se interessam pelo o que vem de fora. Se interessam por linguas estrangeiras.

(...)

Eu sempre tive uma imagem da França que vinha dos filmes e livros franceses. Então a imagem do francês que eu tinha era aquele “enfant terrible” de maio de 68, questionador. Isso criou em mim a imagem do francês chato, reclamão, que não aceita as coisas com facilidade, que gosta de discutir, que tem uma opinião aguda sobre tudo, essa era a imagem do francês que eu tinha. (...) Mas os jovens franceses atualmente são idênticos aos jovens brasileiros, são alienados, não conhecem nada de literatura.

Mesmo assim é ainda mais facil de encontrar na França do que no Brasil pessoas mais dispostas a aceitar o diferente, o novo.

E interessante também a gente imaginar que os brasileiros que vem pra França fazem parte de uma certa classe social (alta). E que quando esses brasileiros entram em contato com os jovens franceses da mesma idade, se dão conta de que eles (estudantes franceses) são a classe média, a grande maioria do pais. Existe uma diferença de mentalidade, elitista da nossa parte. A gente vem do Brasil como minoria, pra encontrar uma maioria. Existe um choque ai, uma decalagem.

E : Você conheceu brasileiros que sentiram choque cultural ?

e5 : Sim, varios quiseram voltar. O brasileiro gosta de falar, de receber atenção, de se sentir acolhido, de estar em uma mini familia, o brasileiro é um povo familiar. E o francês não. As estruturas famialiares na França são extremamente diferentes, completamente diferentes, e a ai a grande diferença. Vi brasileiros que tinham seus amigos pra sair, pra fazer festa, mas que sentiam falta de algo mais intimo. (...)

E : Você acha que o conhecimento da lingua francesa influenciou ou influencia o seu dia a dia?

e5 : Acho que pra mim, estudante envolvido com letras e com linguas, é essencial. Primeiro, eu tenho prazer que me da em saber falar uma lingua apaixonante. Dois, isso propicia uma maior abertura, te da condições de entender uma piada, contar uma historia, brasileiro adora contar uma historia. E isso ai, a lingua te propicia isso, essa troca. E em terceiro lugar, uma opinião que é bem pessoal, é que ela modifica a sua maneira de pensar. A partir do momento em que você aprende novas palavras que não existem na sua lingua, a partir do momento em que você aprende uma nova sintaxe, isso modifica a sua maneira de pensar. Eu sempre uso o exemplo da palavra "chance" em francês, que pode ser em português "sorte". Em francês ela tem dois significados bem acoplados, a sorte e o acaso. Então modifica a sua maneira de pensar, a sua maneira de se portar e a abertura com relação a outras linguas. As pessoas me falam que eu guardo meu sotaque mas falo como um francês e isso pra mim é um elogio.

E : Você esta bem adaptado?

e5 : Sim, eu ficaria na França por muito mais tempo caso as coisas se arrumem, que eu arranje um doutorado, não veria problema em ficar mais tempo pelo quesito adaptação. Gosto da cultura, gosto como as pessoas encaram as discordâncias e as diferenças. Não nego de onde eu vim, que sou brasileiro, esse é o meu charme. E tenho vontade de conhecer mais o povo, a lingua.

E : Uma vez um estudante brasileiro me falou sobre o nicho dos franceses. Você acha que quando mostramos interesse pela cultura deles, os franceses se abrem mais?

e5 : Vou te dar um exemplo. Conheci na casa de um amigo em Barcelona uns franceses de Montpellier. Eles eram todos de esquerda. Na hora em que eu comecei a nomear os nomes dos politicos franceses, dos partidos politicos, tudo com o qual eu não concordava, eles me disseram "mas como você sabe tudo isso?" E houve uma abertura.

Eu tenho uma sacada: você falar bem a lingua e se interessar pela cultura do outro é a maneira menos brasileira de você encarar alguma coisa, mas é a mais efificente. Você mostrar interesse por aquilo que não é teu. E não é submissão pois você não esta entregue. Você se interessa pelo diferente, pelo outro, que é a alteridade.

Annexe 3.3 : Entretien des étudiantes e6, e7, e1

Désignation des interlocuteurs :
e6 : étudiante brésilienne en Lettres
e7 : étudiante brésilienne en Communication
e1 : étudiante brésilienne en Ingénierie
E : enquêteur
G : groupe
Légende :
(…) : omission de l'extrait de la transcription

L'entretien commence par une présentation individuelle de chaque étudiante concernant son nom, âge, parcours scolaires au Brésil et en France, niveau de langue française au début du séjour et au moment de l'entretien.
(…)

e6 : Eu sou e6, tenho 28 anos, estou na França ha 2 anos. Fiz Licenciatura no Brasil em Letras, cinco anos de Letras em português e francês. Depois eu fiz especialização também em lingua, linguistica e literatura durante dois anos e depois eu decidi vir pra França fazer o master. Eu fiz o "master FLE recherche" e agora eu estou fazendo o doutorado em estudos luso-brasileiros. Eu fiz curso de francês so na universidade, cinco anos de curso. Eu tinha o nivel C1 quando vim para a França, então creio que meu nivel de lingua francesa esteja entre C1 e C2.

e5 : Meu nome é e5, eu fiz bacharelado em Comunicação social com especialização em publicidade. (...) Eu fiz um curso intensivo na Aliança Francesa durante dois anos e meio, fiz o TCF e as competências eram entre B1 e B2. Atualmente eu acho que meu nivel é o C1. Eu vim pra ca como aluno Erasmus, mas agora estou inscrita em master 1 professionnel de "communication multimédia" com especialização em video.

e1 : Meu nome é e1, sou aluna de duplo diploma, então eu ainda não estou formada no Brasil. Na França eu sigo o mesmo curso que eu fazia no Brasil, que é engenharia elétrica. Estou na França ha um ano e meio e devo ficar um total de dois anos. Antes de vir pra França fiz um curso de 4 meses na Aliança Francesa e sai com um nivel entre A1 e A2 e hoje estou com nivel entre B1 e B2, acredito que mais pra B2.

E : Você poderia explicar como funciona o duplo diploma?

e1 : Eu sai do Brasil no meu quarto ano de engenharia pra fazer o segundo e o terceiro anos de engenharia na França. Eu me formo aqui, volto pro Brasil no meio do quinto ano, faço mais seis meses e me formo no Brasil. Então eu fico com os dois diplomas, o brasileiro e o francês.

(...)

E : Vocês tinham expectativas negativas ou positivas com relação ao ensino universitario antes de chegarem à França?

e6 : Sim tive muitas expectativas (positivas) pois meu curso no Brasil foi otimo e eu tive bons professores de francês, tanto que eu quis ser professora de francês. Eles foram otimos e me despertaram o amor pela lingua e pela literatura francesa. Chegando aqui eu acabei ficando um pouco decepcionada porque o curso não correspondeu às expectativas que eu tinha. Eu achei o curso mal organizado, e eu me senti perdida no começo. Eu não via muita ligação entre o que eu estava aprendendo, os cursos entre si. E eu não via relação entre esses cursos e o que eu gostaria de fazer depois, ensinar a lingua francesa. Por isso eu acabei ficando decepcionada com a universidade. Eu sabia que aqui o sistema era bem mais cartesiano, mas bom, eu não esperava encontrar o que eu encontrei por aqui.

e7 : O meu caso é um pouco diferente porque eu não tinha expectativas enormes. Eu vim sem estar matriculada, escolhi meu curso aqui e escolhi as matérias que acabei cursando durante um ano inteiro. Por isso acabei ficando em master 2. Mas eu lembro que no Brasil eu não achava que as aulas seriam tão ruins na França. Poucos professores são bons. Eles não tem didatica, não dão bibliografia, e quando dão eles "jogam", não explicam, não falam qual capitulo ler como no Brasil. Outra coisa que eu pensava e que escutei falar é que os professores franceses são distantes. Mas na verdade como meu curso é profissional e os professores trabalham, a gente discute abertamente com eles. Isso eu achei legal porque por essa eu não esperava realmente. Mas as aulas decepcionam um pouco. Os equipamentos são mais modernos e esse é o unico ponto positivo que eu vejo no master.

e1 : Eu tinha expectativas de que trataria muito mais com desenvolvimento de equipamentos, afinal a França é um pais de primeiro mundo. Então desenvolvimento tanto nas aulas da faculdade como no meu estagio, e isso se concretizou. Eu não tinha expectativa quanto ao método de ensino francês, eu não o conhecia. Eu achei bem diferente do brasileiro. Como as meninas disseram, tem pouca bibliografia, é muita teoria, no Brasil é um pouco mais pratico, então a gente consegue equilibrar melhor. Aqui as questões de "emploi du temps" são diferentes. Eles dão teoria num canto e meses depois você vai ver a pratica e pra ligar os dois fica dificil. Mas foi bem interessante. A expectativa que eu tinha no Brasil e que não se concretizou é que a gente chegaria e seria bem recebido. Que a gente conseguiria trabalhar em grupo com outros franceses e com pessoas de outras nacionalidades, no entanto não foi o que aconteceu.

E : Em sala de aula, quais são as maiores diferenças que vocês encontraram? Quais as dificuldades e como vocês fizeram para transpô-las?

e6 : A didatica do professor. E complicado pois a gente não sabe qual o objetivo do curso, aonde ele quer chegar com aquilo, depois ele pede um exame que não tem nada a ver com o que foi visto durante o curso...

e7 : Ou então é "decoreba".

e6 : Ou então é decoreba, a gente precisa "decorar", enquanto no Brasil o sistema é muito mais interpretativo. No Brasil eu aprendi o francês pela interpretação e foi isso que me fez gostar do francês. Enquanto aqui eu tive que aprender as coisas de cor, tanto que eu ja esqueci, eu so "aprendi" para fazer a prova. E quanto aos trabalhos em grupo eu não tive problemas, embora eu tenha feito varios trabalhos com o mesmo grupo. Porque eu ja tinha feito aquele grupo e eu não conseguia fazer outros grupos. Cada um formou seu grupo no começo do ano e foi assim até o final do ano, então eu acabei não interagindo com os outros colegas da minha sala.

E : E os professores não interferiam na formação dos grupos de trabalho?

e6 : Não.

E : Por ser um curso de humanas, eu acredito que a maior parte das aulas eram do tipo conferência, não, e6?

e6 : Sim, a maioria era palestra.

E : E vocês (dirigindo-se a e7 e e1)?

e7 : Meio a meio, metade palestra, metade aula pratica pois era um master professionnel. E o grupo era pequeno, éramos 9, dos quais três estrangeiros. Então era obrigatorio sempre ter um estrangeiro em cada grupo. O que não aconteceu no final pois eu acabei fazendo trabalho com um francês e uma romena, ou seja, tinham dois estrangeiros no grupo.

e1 : Na engenharia o curso é parecido com o do Brasil. Todas as aulas são em sala. No começo éramos 40 e no terceiro ano do curso, com a especialização, ficamos em 11, dos quais 4 brasileiros (risos). Como elas, no começo (primeiro semestre) os professores insistiram para formarmos grupos de trabalho, duplas ou trios, com pelo menos um estrangeiro no grupo para que nos brasileiros não ficassemos juntos. Mas não sentimos a mobilização dos outros grupos

e acabamos fazendo os trabalhos juntos. No segundo semestre foi um pouco melhor, nos fizemos amizade com outros alunos. Mas no terceiro semestre com a especialização aqueles com quem tinhamos feito amizade não estavam mais la, então voltamos a fazer os trabalhos juntos. Mas quanto às diferenças no curso, tem a grade horaria que é bem dificil, aqui a teoria é bem distanciada da pratica. No Brasil os horarios são sempre os mesmos : o professor da a teoria nesta semana pra dar a pratica na proxima semana. Na França não, a gente tem todo o curso teorico, acaba o curso teorico e meses depois a gente vai ter a pratica. Então é meio complicado de ligar uma coisa com a outra. As vezes é no meio do caminho, às vezes o professor percebe que a gente não consegue "linkar" uma coisa com a outra, mas fora isso... Adaptação de lingua pois nos chegamos com um nivel muito baixo de francês, A1 e A2. Fizemos o curso de francês na França, mas logo no inicio e até nos adaptarmos levou um tempo.

E: Vou voltar um pouco sobre o assunto do ensino-aprendizagem aqui. Vocês perceberam a existência de diferenças? Como estudavam/trabalhavam os seus colegas franceses?

e6 : Eu falo por mim. Eu tenho um sistema de trabalho que vai do começo e pula pro fim, que não segue direito uma linha. Eu tenho a necessidade de escrever para organizar o trabalho, e quando eu comecei a fazer os trabalhos aqui eu percebi que eles começam no começo e vão até o fim num sistema bem "cartesiano" como eu ja disse (faz gestos com a mão direita para demonstrar o trabalho de etapa por etapa). Minhas amigas escreviam tudo à mão e depois passavam pro computador. Enquanto eu sempre escrevi direto no computador pra poder colocar uma frase pra cima ou pra baixo. Então com o sistema delas a gente tinha que escrever algo do lado, no canto da folha (risos). Mas enfim, o mais importante é a forma de trabalhar, eu não sigo uma linha reta enquanto elas sim. Logicamente que no final eu tenho um trabalho com começo, meio e fim, mas é no final que eu consigo estabelecer essa ordem. E aqui eles seguem essa ordem e se não for assim eles ficam completamente perdidos.

e7 : (...)

E (para e7) : Você se sentia satisfeita com a sua contribuição ao grupo? Você conseguia se exprimir?

e7 : Completamente satisfeita não, pois eu sempre tinha dificuldade em dizer o que eu penso em francês. Ou então eu dizia e achava que a pessoa entendia, mas não entendia. Mas como eu ja estava desistindo do curso, eu so queria terminar o curso, na verdade (risos)...

e1 : Nas TPs (travaux pratiques) havia diferenças. Enquanto a gente no Brasil partia pro trabalho pratico, aqui eles gostam de discutir bastante o método antes de fazer a parte pratica. Como e7 falou, eu tinha muita dificuldade para me expressar em francês, e eu percebi que eu desistia de ficar argumentando. Por exemplo eu dizia que não concordava, e quando a outra pessoa rebatia com um argumento eu tinha dificuldade em continuar a conversa. E ai eu pensava "deixa assim, e se for o caso (de problema) a gente da um jeito".O que eu achava legal (no trabalho com os franceses) é que eles se importavam com as nossas opiniões, eles perguntavam o que a gente achava. Não que eles tentassem a todo custo colocar a gente dentro do grupo, mas eles perguntavam se a gente tinha alguma opinião e deixavam a gente participar também. Mas a gente percebia que eles ficavam meio receosos sobre o que a gente ia falar, se a gente não ia estragar o grupo. E dava pra perceber esse medo, até eles criarem um pouco de confiança naquilo que a gente tava fazendo e perceberem que a gente tem uma base forte pra estar aqui e trabalhar junto com eles.

E : (para e1) Apesar de haver certa dificuldade com a lingua francesa no momento das TPs, a linguagem cientifica e o conhecimento adquirido em formação no Brasil te ajudavam?

Em questões de termos a serem utilizados (na minha area de engenharia elétrica), a lingua portuguesa não é muito diferente da francesa, mas a gente também podia usar a matematica. A

gente podia provar matematicamente, por meio de equações, alguma coisa. Porém se a discussão é completamente oral, a gente ficava retraido, escutando todas as partes mas com receio de argumentar e rebater.

E (para e6 e e7) : No caso de vocês não havia linguagem cientifica, a unica lingua possivel era a francesa. Havia um certo impasse na hora de decidir algo num trabalho em grupo?

e7 : Mas no caso do meu curso, isso é subjetivo pois o que conta é a idéia de cada um na hora de filmar.

E : Então como decidir qual idéia filmar?

e7 : Ah, geralmente os franceses, mas eu não sei explicar o porquê. No curso ha pessoas que acham que vão ser cineastas, quando se trata de um curso que não tem nada a ver com cinema, é video, e institucional ainda por cima. Havia muita briga de egos e tinha uma hora em que eu cansava e dizia "dane-se", pode fazer o roteiro. Algumas vezes eu dizia que não gostava so pra tentar mudar um pouco a idéia, pois era dificil de mudar tudo.

E : (...) De qualquer forma você estava satisfeita com o seu resultado, com as suas notas?

e7 : Sim, o trabalho ficou pronto, o video foi entregue (ar de indiferença). No primeiro o trabalho foi bom, pois mesmo sem falar muito francês eu me entendia bem com a outra francesa. O segundo foi péssimo, pois tinha uma garota estressada que acabava com a harmonia do grupo. E no terceiro eu me entendia muito bem com a romena e com o garoto francês. O unico trabalho ruim foi o segundo mesmo.

e6 : Mesmo tendo chegado com um certo nivel de lingua francesa (C1), eu tive dificuldades de compreensão oral e às vezes não conseguia me exprimir também. Mesmo assim eu sempre tentava dar minha opinião ou acrescentar alguma idéia. No começo levou-se um tempo até que elas (francesas) criassem confiança no que eu sabia. Mas no final as minhas colegas chegaram a enviar trabalhos individuais seus para que eu lesse e desse a minha opinião. Porque elas perceberam que eu posso não falar tão bem a lingua, mas que eu tenho uma boa base naquilo que a gente esta estudando. Quanto à linguagem técnica, não existe muita diferença entre o português e o francês, então a gente consegue fazer a transposição entre uma lingua e outra.

E : Qual o peso da lingua francesa no percurso universitario de vocês?

e1 : Tem um grande peso, no momento da argumentação e da escrita. Ha muitos relatorios pra escrever e se a gente não tem a lingua fica um pouco complicado pra descrever o que esta acontecendo. A gente tenta escrever da forma mais curta possivel pra não haver problemas de compreensão, mas a gente acaba não gostando muito do resultado. Sim, a lingua francesa tem um grande impacto. No momento da compreensão do que o professor esta falando, no momento da escrita de um relatorio e da argumentação.

E : No que diz respeito à dinâmica em sala de aula, a maneira como os seus colegas estudavam ou como os seus professores ensinavam, vocês sentiram alguma diferença que classificariam como cultural?

e7 : O que me impressionou mais foi o que e6 falou sobre eles (os alunos franceses) ficarem copiando o tempo todo, cada frase.

E : E você preferia fazer uma sintese da idéia global?

e7 : Sim e eu achava cansativo ficar anotando. Eu tive uma professora que foi a pior. Ela ficava falando, falando, falando, e às vezes voltava pro começo da frase. Eu ja achava ruim (esse tipo de aula) e ela ainda fazia isso, então eu acabei perdendo completamente o interesse pelo curso dela. Mas foi uma exceção pois ela não era muito experiente. Os outros professores mais experientes não ficam parando pros alunos fazerem anotação.

e6 : A utilização de projetor! Eles usavam projetor e diziam que a gente não precisava anotar o que era projetado pois depois eles mandariam o material, um grande dossier. Acho

bom utilizar esse tipo de material, mas é preciso saber usar, senão é cansativo e a gente desfoca a atenção. Também a questão das notas de aula que todos os franceses fazem. Claro que nos brasileiros também fazemos, mas a gente ja leu alguma coisa em casa e a gente vem pra aula pra discutir alguma coisa que a gente ja leu. Aqui a gente chega na aula sem saber o que a gente vai fazer e o professor dita praticamente o que copiar, pra gente aprender aquilo praticamente de cor, sem ter muita referência bibliografica. Enquanto que na area de humanas no Brasil, a gente ja vem pra aula preparado pra trocar idéias e discutir, e o professor esta ali como um intermediario, não como um representante que vai nos transmitir o saber (levanta os braços em gesto que simboliza uma divinidade). Então essas foram as questões que mais me chamaram a atenção.

e1 : Na engenharia o que a gente notou é que ha muita teoria. Uma aula teorica dura duas horas. O professor chega e por duas horas ele so da a matéria, não da um exemplo. No Brasil a gente ta acostumado a ter um conceito e logo depois um exemplo, para termos justamento o tempo de assimilar o conceito. Aqui não, são duas horas com o professor falando e a gente escrevendo, ou então duas horas com slides, e a gente não tem exemplos. Então no começo foi algo que chocou um pouco a gente, a gente acaba se acostumando a isso.

E : Quais as estratégias que vocês utilizaram para se adaptarem a essas diferenças?

e1 : Levou um tempo, pois eu comecei a ver como funcionava a grade horaria. Eu sabia que haveria uma aula teorica de duas horas mas mais pra frente uma TP pra me ajudar. Então eu comecei a ter um pouco mais de paciência pra ter em TP os exemplos que eu esperava ter na aula teorica. Foi mais entender a grade horaria e o funcionamento dela. Pros TPs aqui também é diferente pois eles dão os temas antes da aula e você vai pra aula com a parte matematica toda feita pra colocar em pratica na aula. Eu tive que aprender aqui a estudar antes da aula e chegar em sala com tudo pronto, ou pelo menos uma parte. Antes era o inverso : o professor chegava em sala de aula e dizia o que a gente iria fazer, sem passar muito pela parte matematica. No momento de fazer o relatorio em casa é que a gente percebe a parte matematica. Isso é melhor aqui pois a gente consegue perceber na hora da pratica a questão matematica.

e6 : A gente acaba se acostumando, mas a gente se sente um pouco perdida e decepcionada pois a gente não espera por isso. Na verdade a gente espera um pouco mais, então no final acabou não sendo dificil fazer os ultimos dois anos, pois o curso não exigiu muito, era uma repetição em francês do que eu ja sabia. Eu vi que o master foi a mesma coisa que eu ja tinha aprendido na Licenciatura no Brasil. Como eu disse, o trabalho final não tinha a ver com o curso, então mesmo se a aula não era boa, eu conseguia fazer os trabalhos. Então a minha estratégia era me acostumar com isso (risos).

e7 : Pra mim era tudo isso, na verdade. Eu matava muita aula (risos). As aulas em que eu ia eram poucas, quatro ou cinco. Eu ja tinha tido boa parte do conteudo no Brasil, então eu so aparecia pra fazer a prova. Se a prova era do tipo decoreba, eu pegava emprestado as anotações emprestadas de alguém e fazia a prova.

E : Então se vocês tivessem que dar conselhos a um estudante brasileiro recém-chegado a respeito do sistema de ensino universitario na França, o que lhe diriam?

e7 : Acho que chegar com um bom nivel de francês, pois os franceses não se esforçam para te ajudar, eles falam rapido. Isso aconteceu comigo. No inicio eu não entendia nada, então perguntava “o quê?” e eles repetiam, até eram legais no meu caso. Chegar com um nivel bom de francês ja é uma boa dica.

e6 : Acho que a questão das notas. Os franceses ficam contentes quando tiram 12/20 e aqui tirar 18/20 é algo impossivel. Achei meio arbitraria a atribuição de nota, um que tira quinze e outro que tira treze e você não sabe porque. Mas principalmente o fato de não haver 20/20. Por que? Se você fez corretamente o trabalho você merece 20/20...

e7 : No Brasil a gente tira facilmente 10/10.

e6 : Eu no Brasil tinha notas 9/10 e 10/10. Aqui eu vejo que mesmo os franceses, que são franceses e que são dedicados e que estudam, não tem 20/20, é impossivel. Eu acho isso um pouco injusto.

e7 : Por que 20? Por que então eles não mudam a escala pra 10?

e6 : Eu não sei o que eles querem mostrar, mas quando tiram 14/20 estão contentes.

E : Por outro lado existe a média global das notas pra passar de ano, enquanto que no Brasil não. La se você não obtiver nota em uma matéria, pode ficar retido (risos).

e7 : Isso é bom! Eu acho, no meu caso.

G : (risos)

(...)

e7 : Acho que alertar também sobre o tempo de curso. Por exemplo você (dirigindo-se ao entrevistador), que depois de ter feito muito curso, ter dado aula, ter que começar do master 1, com um pessoal muito mais novo e inexperiente. Então alertar para que eles tentem chegar num nivel (de estudos) mais ou menos equivalente pra não perder tempo.

e1 : Acho que o nivel de francês. Eu conheço brasileiros que por não terem um bom nivel fazem trabalhos com franceses e so colocam o nome no trabalho. Acho isso ruim pois na hora de estudar pra uma prova ou fazer um trabalho, ele vai ter muita dificuldade ja que não coseguiu aperfeiçoar o seu nivel de francês. E ele também não vai conseguir criar a confiaça dos franceses (colegas), que vão achar que ele é uma pessoa que veio somente pra passar um tempo na França. Então por todos os lados esse comportamento é ruim, além de criar uma ma fama pros outros brasileiros. Mesmo que ele não tenha um otimo nivel de francês, deve tentar fazer uma parte do trabalho e trabalhar com os franceses, sem ficar nas costas deles, pois isso eu acho muito ruim.

Annexe 3.4 : Entretien de l'étudiante e8

Désignation des interlocuteurs :
e8 : étudiante brésilienne en Sciences Politiques
E : enquêteur
Légende :
(…) : omission de l'extrait de la transcription

L'entretien commence par une présentation individuelle de l'étudiant concernant son nom, âge, parcours scolaires au Brésil et en France, niveau de langue française au début du séjour et au moment de l'entretien.

e8 : Me chamo e8, sou brasileira, de 25 anos, de São Paulo. Sou formada em Letras português e francês pela Universidade São Paulo. No terceiro ano de Letras eu tinha bloqueio para falar francês, então vim pra França por um ano como au pair. Depois vim por seis meses num programa de intercâmbio com a universidade Lumière Lyon 2. Depois de formada no Brasil, vim novamente para fazer um master 2 professionnel em "traduction littéraire et édition critique" em Lyon 2. Agora resolvi fazer uma outra "licence", então estou no segundo ano de ciências politicas no instituto de estudos politicos de Grenoble. Meu nivel de francês no inicio do meu curso de master 2 era C1.

E : Antes de vir para a França fazer seu master 2, você tinha expectativas positivas ou negativas com relação aos seus estudos? Quais? Elas se concretizaram?

e8 : Tinha grandes expectativas. Eu pensava em um curso do nivel de um mestrado e algo superior àquilo que a gente encontraria no Brasil. Mas fiquei bem decepcionada. Mas acho que seja algo relacionado à universidade, falta de estrutura e organização, aulas que deveriam acontecer e não acontecem, um curso aberto para estrangeiros mas que não supre a necessidade deles (...)

E : Problemas de organização da instituição à parte, você sentiu diferenças em sala de aula? Diferenças em metodologia ou didatica?

e8 : Senti principalmente diferenças de tema de aula. Nos estavamos matriculados em master 2, um mestrado, e tinhamos temas de aula que não correspondiam a um mestrado.

E : Correspondiam a uma graduação, talvez?

e8 : Nem graduação, mas escola. Eu tive um professor que levou livros pra sala e pediu para que cada um dos estudantes apresentasse para os demais onde era a capa, a antecapa, o lombo do livro e o prefacio. Pela minha experiência, eu passei cinco anos na USP (universidade de São Paulo), jamais a gente teria tido isso.

Agora nessa outra universidade (Grenoble) eu vejo mais diferenças. Pois no Brasil você tem um programa, mas pode haver aberturas. Nessa faculdade que estou fazendo agora, você recebe um roteiro da aula com titulo, subtitulo e entretitulos. Eles são muito ligados ao plano de estudos.

E : Caso haja a interrupção da aula por algum motivo, como debate mais prolongado ou duvidas de algum aluno, o que faz o professor?

e8 : Isso ja aconteceu (...) A professora mandou o resto do conteudo por e-mail pra não ter que abrir mão do curso. No Brasil eu tinha a impressão de que "não deu pra dar, não deu pra dar" (risos).

E : Nesse curso de ciências politicas ha outros estrangeiros?

e8 : Sim, mas a minha situação é um pouco particular pois os outros estrangeiros estão em programa de intercâmbio, então eles vão embora. Precisa passar um concurso pra ingressar. Inclusive passei por uma situação constrangedora, pois meu professor de inglês disse que sou

a unica estrangeira que passou nesse concurso e fez os outros baterem palmas pra mim na aula (risos).

Então perguntam pra mim quando vou embora, e digo "não vou", ai dizem "mas como não?", "é que sou uma aluna normal" (risos). Isso não existia até então (aluno estrangeiro regularmente matriculado). Ha estrangeiros que são Erasmus e que não estão preocupados com nota pois não vão passar de ano.

E : (...) Quanto à organização dos trabalhos em grupo, métodos de avaliação, existem diferenças entre seu curso na Sciences Po de Grenoble e seu curso na USP?

e8: Quanto aos trabalhos em grupo não, pois os grupos se juntam, cada um da a sua opinião, e é mais organização do aluno. Quanto à questão de provas, ela é anônima, então o corretor não tem como saber que não sou francesa e relevar erros so porque sou estrangeira, e isso não existia na USP.

Outra coisa que existe muito aqui são as aulas em anfiteatro. 200 alunos numa sala e um professor que fica falando, falando. Esse tipo de curso não tinha na USP, pois mesmo nas aulas com maior numero de alunos, os alunos interrompiam, faziam perguntas, sempre tinha uma dialogo com o professor, sempre tinha uma reação mais critica. Aqui eu tenho a impressão de que é mais "copia, escuta, escreve" e que a gente não tem mais espaço pra dar a nossa opinião e nosso ponto de vista critico sobre um tema.

E : Qual o comportamento esperado de um bom aluno no seu curso?

e8 : Assistir a todas as aulas e anotar tudo o que o professor fala.

E : Então quais as competências de lingua francesa absolutamente necessarias?

e8 : Nos temos dois tipos de cursos, os de anfiteatro e os de sala de aula menor. Nos de anfiteatro e gente não precisa de produção oral alguma, no maximo o professor pergunta se ha alguma duvida no final da aula, mas raramente tem alguém que faz alguma pergunta pois é inibidor levantar a mão no meio de 200 pessoas. A questão é realmente compreender o que o professor esta falando (compreensão oral) e anotar rapido (produção escrita). Muitos alunos estrangeiros tem dificuldades pois o professor fala rapido.

Para os cursos menores ha sistemas de seminarios, outra grande diferença do Brasil. Os professores pedem a apresentação de um seminario, de um livro, de um projeto. Nesse momento o professor não da aula. O aluno deve ter um excelente nivel de francês, escrito e oral, pois escreve o que apresenta. Além de saber a estrutra de apresentação francesa, fazer um corpo externo, com titulo e subtitulo. E não so estar acostumado com o sistema francês de apresentação de seminario, mas o sistema das ciências politicas de Grenoble, pois acredito que ela possa variar de uma instituição pra outra.

Tanto é importante, que eu ja vi professor francês dar risada de apresentação de aluno estrangeiro. Eu tive uma colega estrangeira que cada vez que falava alguma coisa o professor dava risada. E um colega alemão que conseguia se expressar, mas de forma rudimentar, e a classe dava risada. Então existe a importância da lingua francesa escrita, mas também a expressão oral, pois isso pode ter consequências sobre a avaliação social, o comportamento do grupo, que ja não tem nada a ver com os estudos.

(...)

O professor que fez os meus colegas me aplaudirem é estrangeiro, um americano, enquanto o professor que riu de um aluno estrangeiro é francês. O professor estrangeiro sabe o quão dificil é estar aqui, enquanto que o professor francês, não. Ou mesmo um professor brasileiro que esta no Brasil, pouco importa a nacionalidade. Pra alguém que sempre fez seus estudos na sua lingua materna e que nunca precisou botar a cara a tapa em outra lingua, a posição é outra. E muito mais facil dar risada dos outros do que se colocar na posição daquele que é alvo de risadas.

Quando eu tenho aula, eu ja nem participo, pois eu sei que o meu nivel de francês cai quando estou nervosa. Em Lyon eu participava mais pois havia outros estrangeiros no curso.

Aqui em Grenoble é diferente pelo fato de eu ser a unica estrangeira e de ser um curso pequeno.

Aconteceu algo comigo engraçado na minha sustentação de mémoire em Lyon. Eu estava tão nervosa que eu entrei num contexto de hipercorreção. Eu ficava me corrigindo e não conseguia ir pra frente. Cada frase eu reformulava e eu dizia na minha cabeça "não ta bom", parecia um computador dando tilt, sempre parando na mesma coisa, até que eu resolvi parar, respirar e pensar "eles não estão aqui pra avaliar o seu nivel de francês". Até uma colega minha, o professor perguntou se ela queria fazer a apresentação em português por ela ter ficado nervosa.

Enfim, acho que a posição do professor de poder te deixar mais relaxado, ou te deixar falar em francês ou português sem ser julgado por isso, vai poder te ajudar a participar muito mais da aula. (Ajuda) mais do que um professor que você ja sabe *a priori* que vai dar risada dos alunos estrangeiros. Eu tinha muito mais vontade de participar de cursos em que eu tinha mais liberdade pra cometer erros, do que eu tenho hoje quando participo de uma aula em que sei que o professor vai dar risada quando eu falo com sotaque.

E : E se você precisa trabalhar em grupo com outros estudantes? O fato de ser estrangeiro cria uma tensão?

e8 : No começo eu tinha aquela sensação errada de "ninguém vai querer brincar comigo". Também pelo fato de não ter vindo no primeiro dia de aula devido à minha sustentação oral em Lyon eu perdi a distribuição dos grupos. Mas no segundo semestre um francesa ja me convidou pra fazer trabalho com ela. Eu acredito que eles tenham visto que o meu francês não é tão ruim. Mas eu tenho colegas estrangeiros que ja passaram pela situação em que franceses não queriam fazer trabalho pois achavam que o nivel de francês não era bom e consideravam isso um atraso. Comigo não aconteceu, mas eu sei que existe muito isso.

E : Você teria estratégias para solucionar as dificuldades na faculdade?

e8 : Uma das poucas coisas que a gente pode fazer é contar com a ajuda dos outros. Naquelas aulas de três horas, às vezes o professor fala rapido, fala com sotaque, e não da pra anotar tudo, e acabam ficando espaços em branco. Eu tive a sorte de conhecer colegas que me enviavam as anotações por e-mail.

Também quando eu tenho que entregar alguma coisa, eu uso o corretor word e faço alguém ler meu texto antes. Peço pro meu namorado ou uma amiga francesa pra ler e corrigir, e saber se o texto esta "francês".

(...)

E : Você acha que a forma dos seus professores franceses ensinarem é diferente?

e8 : Melhor falarmos apenas do IEP pois o que vi em Lyon veio quebrar tudo o que eu pensava sobre os estudos "à francesa", pois eu sempre vi os estudos franceses como algo bem rigido, metodologico e apoiado no texto escrito.

(...)

No IEP eles são sistematicos, eles tem um plano que pegam com unhas e dentes e vão até o fim. Os alunos também trabalham no mesmo plano que o professor trabalhou. A gente não tem liberdade criativa nenhuma. Então se eu fosse fazer algo muito errado e estereotipar eu diria que o estudo francês é algo muito sistematico e muito preso às normas, sem a possibilidade de se atingir outras finalidades. Se a gente comparasse ao método brasileiro, eu diria que aqui é muito mais rigido e preso às normas.

E : Ha uma importância na estrutura...

e8 : Muito grande. A estrutura é tão importante quanto o conteudo. No Brasil, por ser um curso de literatura, quando escreviamos em português a forma era muito importante, mas quando escreviamos em francês, nem tanto. No Brasil, quando a gente fala em "forma", a gente quer dizer escrever direito, sem cometer erros. Aqui são os três grandes temas ou os grandes dois temas. Sem eles o texto não existe. Enquanto que a gente (no Brasil) pode

escrever um texto diferente, se ele estiver bem escrito e com um conteudo bom, ele vai ser bem avaliado, que não aconteceria aqui.

E : Seja um trabalho individual escrito ou um seminario.

e8 : Sim, e até parece que a gente vai falar com uma criança quando a gente faz um seminario : "Bom, eu vou começar pela parte 1, depois vou passar pra parte 2. A parte um se subdivide em três partes que são..." Eu me sinto muito desconfortavel com isso pois eu tenho a impressão de que eu retrocedi quando eu sou obrigada a escrever dessa maneira, mas é o sistema e a gente tem que se adaptar (risos).

Discussão sobre a decepção de e8 com o Master 2 professionnel em Lyon 2.

E : Você acredita ter aprendido com essa experiência em Lyon 2?

e8 : Eu acho que toda experiência é valida. Se a experiência é positiva, a gente aprende com ela, e se a experiência for negativa, a gente aprende em reação a ela. A gente aprende como agir em certas ocasiões. No caso da Lyon 2 a gente (as estudantes brasileiras do curso) reagiu, a gente se impôs e a gente obteve um resultado da parte da direção da faculdade. Então acho que isso é positivo com relação à forma como eles podem tratar os estrangeiros no futuro. Inclusive eu nem sei se tem relação, mas eles nem pegaram estrangeiros esse ano.

(...)

Eu explico. A gente tinha uma professora que pediu que reunissemos catalogos de editoras francesas para fazer um so catalogo. A gente disse que esse trabalho era interessante para quem trabalharia no mercado francês, ou seja, metade da sala, mas não no mercado editorial brasileiro. Propusemos trabalhar com catalogos de editoras brasileiras, mas ela disse que não aceitaria o projeto pois o curso havia sido formulado para alunos franceses, e não para alunos estrangeiros. Foi meio que um "cala a boca e faz".

Então se você admite que metade da sala seja composta por estrangeiros num master professionnel, que é voltado pro mercado de trabalho, você tem que adaptar o seu curso pro mercado de trabalho desses estrangeiros. Acredito que o fato de não aceitar estrangeiros nesse ano seja uma evolução. Eles perceberam que não é possivel adaptar o curso às necessidades do estrangeiro.

(...)

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : TOSHIMITSU FUJITA PRENOM : Gizele Akemi

DATE : 20/06/11 [redacted]