



HAL
open science

La mise en œuvre d'ateliers de Français sur Objectif Universitaire : un dispositif réalisé à l'Alliance Française de Tirana en vue d'accompagner des étudiants albanais en mobilité

Brunilda Isa

► To cite this version:

Brunilda Isa. La mise en œuvre d'ateliers de Français sur Objectif Universitaire : un dispositif réalisé à l'Alliance Française de Tirana en vue d'accompagner des étudiants albanais en mobilité. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01845750

HAL Id: dumas-01845750

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01845750>

Submitted on 20 Jul 2018

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.



**La mise en œuvre d'ateliers de Français sur
Objectif Universitaire : un dispositif réalisé à
l'Alliance Française de Tirana en vue
d'accompagner des étudiants albanais en mobilité**

**ISA
Brunilda**

Sous la direction de CATHERINE DAVID & CATHERINE CARRAS

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle,
Information et Communication
Département Sciences du langage et Français Langue
Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2017-2018



**La mise en œuvre d’ateliers de Français sur
Objectif Universitaire : un dispositif réalisé à
l’Alliance Française de Tirana en vue
d’accompagner des étudiants albanais en mobilité**

**ISA
Brunilda**

Sous la direction de CATHERINE DAVID & CATHERINE CARRAS

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle,
Information et Communication
Département Sciences du langage et Français Langue
Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : FLES

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Tout d'abord, je souhaiterais remercier M. Dritan Xhelili, directeur de l'Alliance Française Tirana, qui a accepté de m'accueillir en tant que stagiaire, pour sa confiance et ses encouragements.

Je remercie très particulièrement Catherine David et Catherine Carras, mes directrices de mémoire, pour leur accompagnement très précieux. Leurs relectures attentives, encouragements, conseils professionnels et humains, m'ont beaucoup aidé à trouver des solutions pour avancer dans la rédaction de ce mémoire.

Mes remerciements s'étendent aussi à Edlira Mema, ma tutrice de stage, Eldina Nasufi, Elida Ristani et toute l'équipe de l'AFT, pour les moments passés ensemble, leur disponibilité et leurs précieux conseils dans de nombreux domaines.

J'adresse une pensée spéciale à mes chers parents et mon frère, pour leur soutien dans mes choix et leur attention sans faille. Sans leurs encouragements et amour inconditionnel qui m'accompagnent depuis toujours, ce travail n'aurait pu voir le jour.

Bien sûr je n'oublie pas de remercier mes amis de m'avoir apporté une oreille et un sourire au cours de ces années chargés d'étude. Un merci particulier à Estelle Gomard, Manon Goudier et Lauriane Dalfino, pour leur aide et leur soutien moral tout au long de ce travail.

Un grand merci tout particulier aussi à Maryline Hostachy, pour m'avoir épaulé moralement tous les jours dans la construction de ce mémoire. Pour les conseils et la confiance qu'elle m'accorde quotidiennement.

Enfin, à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce projet.

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Présentation du contexte	10
CHAPITRE 1. LA FRANCE EN ALBANIE.....	11
1. LA PLACE ACCORDEE A LA LANGUE FRANÇAISE EN ALBANIE.....	11
2. L'ESPACE CAMPUS FRANCE EN ALBANIE	13
3. LA MOBILITE ETUDIANTE ALBANAISE EN FRANCE.....	14
CHAPITRE 2. LA COMMANDE DE STAGE A L'ALLIANCE FRANÇAISE DE TIRANA	16
1. STATUT ET ORGANISATION DE L'INSTITUTION.....	16
2. EFFECTIFS	16
3. FORMATIONS PROPOSEES	17
4. LA COMMANDE DE STAGE	18
5. LA GENESE DU PROJET.....	19
6. LE DEROULEMENT.....	20
CHAPITRE 3. METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES	22
1. LA METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES	22
2. LE PUBLIC	23
3. PROBLEMATIQUE AFFINEE.....	25
Partie 2 - Ancrage théorique.....	26
CHAPITRE 4. FOS ET FOU	27
1. DEFINITION ET EVOLUTION DU TERME DE FOS	27
2. DISTINCTION ENTRE FG ET FOS	28
3. LE FOU : UN CHAMP D'INTERVENTION DIDACTIQUE RECENT.....	31
4. ÉLABORER UNE FORMATION EN FOU : UNE DEMARCHE ISSUE DU FOS.....	33
CHAPITRE 5. CONDITIONS DE FAISABILITE DU FOU	39
1. CARACTERISTIQUES D'UN COURS DE FOU	39
2. ÉLABORATION DE PROGRAMMES FOS/FOU.....	40
3. CHOIX DE SUPPORTS DIDACTIQUES	45
CHAPITRE 6. DIMENSIONS CULTURELLES ET INTERCULTURELLES AU SEIN DU FOU	50
1. COMPETENCE UNIVERSITAIRE : ANALOGIE AVEC LES AXES DES ATELIERS	50
2. TRAITEMENT DE LA COMPOSANTE CULTURELLE DANS UN COURS DE FOU	51
3. L'INTERCULTUREL EN FOU	54
Partie 3 - Élaboration du projet.....	57
CHAPITRE 7. DEMARCHE D'ELABORATION DU PROJET.....	58
1. ANALYSE DE LA DEMANDE.....	59
2. OUTILS D'ANALYSE DES BESOINS ET RESULTATS	65
CHAPITRE 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES ATELIERS.....	78
1. PREMIER AXE : L'INSTALLATION EN FRANCE	78
2. DEUXIEME AXE : LA VIE SOCIALE EN FRANCE	82
3. TROISIEME AXE : LES ETUDES EN FRANCE.....	85
4. ATELIERS DE MISE EN ROUTE ET DE RECAPITULATION.....	88
CHAPITRE 9. RETOURS ET EVALUATIONS	89
1. RETOURS DES ETUDIANTS	89

2.	RETOUR DES ENSEIGNANTS DE L' AFT	92
3.	LIMITES ET PISTE D' AMELIORATION DU PROJET	93
4.	MON RETOUR SUR LE PROJET	95
	Conclusion.....	98
	Bibliographie.....	101
	Sitographie	104
	Sigles et abréviations utilisés.....	105
	Table des illustrations.....	106
	Table des annexes.....	107
	Table des matières	134

Introduction

Il y a maintenant trois ans, j'ai quitté mon pays, l'Albanie, pour suivre mes études en master en France. Très tôt déjà, j'ai pris l'habitude de jongler avec les langues et les pays puisqu'enfant j'ai quitté l'Albanie avec ma famille pour m'installer en Grèce. J'ai appris à parler deux langues distinctes et à m'adapter à deux pays et systèmes éducatifs très différents. Ainsi familiarisée à ce type d'expérience, j'imaginai que l'intégration dans un nouveau pays, notamment en France, et l'adaptation à son système académique serait plus facile. Or, ce fut simplement le début d'une expérience déstabilisante, palpitante, souhaitée mais aussi parfois subie, comme ont pu la vivre beaucoup de mes camarades albanais et étudiants de toutes origines.

En suivant mes études en FLE, je me suis demandé s'il existait des programmes et outils pédagogiques spécifiques pour aider les étudiants étrangers en mobilité dans leur intégration universitaire. J'ai donc découvert un concept relativement récent de la didactique, le français sur objectif universitaire, qui remet en question les pratiques d'enseignement pour accompagner les étudiants allophones dans leur suivi d'études à l'étranger.

J'ai pu concrétiser mon intérêt à ce sujet lorsque j'ai trouvé le stage à l'Alliance Française de Tirana (désormais AFT), en Albanie. En effet, l'institution ne disposant pas d'une demande de formation concrète, j'ai proposé de monter un atelier d'intégration ouvert aux jeunes Albanais souhaitant s'installer et poursuivre leurs études en France. Mon stage a donc porté sur l'élaboration de dix ateliers d'un total de 15 heures, rassemblés sous le titre « les clés pour mon arrivée en France », et répartis en trois grandes thématiques : l'intégration, l'installation et les études en France.

Ainsi, ce mémoire porte sur la conception et la mise en place d'ateliers de Français sur Objectif Universitaire en Albanie, visant à préparer les étudiants albanais en mobilité à la poursuite de leurs études. Plusieurs difficultés jalonnent la vie de ces étudiants et nombreux sont les besoins qui en ressortent et doivent être traités pour assurer leur accompagnement. Il semble que ces besoins soient principalement d'ordre administratif, socioculturel, organisationnel, relationnel et linguistique. Ma mission était donc de réfléchir à la manière dont ces derniers pourraient être comblés.

Néanmoins, pour ce faire, il a fallu tenir compte de quelques contraintes qui pesaient sur la réalisation de ce dispositif : le caractère hétérogène du groupe (diversité des

filiales, villes d'études visées, etc.) et la courte durée consacrée par l'institution à cette formation optionnelle. La question s'est posée alors sur les contenus prioritaires à cibler en seulement quinze heures d'ateliers de formation en FOU pour permettre aux étudiants albanais en mobilité de bien s'installer en France, d'intégrer l'Université, de s'adapter à une nouvelle méthodologie de travail, et d'interagir dans leur vie quotidienne. Ainsi, pour ce travail de mémoire, mes réflexions se sont articulées autour de la problématique suivante : **quels sont les contenus prioritaires à cibler en quinze heures de formation en FOU proposées à des étudiants albanais en mobilité pour leur permettre de bien s'intégrer en France à l'Université et être capables de suivre leurs cours, de s'intégrer et d'interagir dans leur vie quotidienne ?**

Afin de pouvoir cerner les caractéristiques du cadre de la réalisation de mon projet, je présenterai dans un premier temps le contexte de mon stage et l'intérêt de la mise en place du projet en Albanie (Chapitre 1). Je ferai ensuite apparaître le fonctionnement de l'organisme d'accueil, les missions du stage qui m'ont été confiées au sein de l'Alliance Française de Tirana, et le processus d'élaboration du projet qui est au cœur de ce mémoire (Chapitre 2). Enfin, j'aborderai la méthodologie de travail qui m'a permis de cibler le public, de déterminer les contenus de la formation, d'affiner ma problématique, et de vérifier l'efficacité des ateliers dans l'aide à l'intégration (Chapitre 3).

Je débiterai la seconde partie en posant les bases conceptuelles permettant de comprendre le sujet de ce mémoire. Pour ce faire, je commencerai par définir les domaines didactiques qui entourent la problématique (le FOS et le FOU), et je présenterai la démarche méthodologique proposée par Mangiante et Parpette (2011) pour l'élaboration de programmes sur objectif spécifique ou universitaire (Chapitre 4). Je m'arrêterai par la suite sur les conditions de faisabilité du FOU, en abordant la question de la transversalité et en définissant les contenus didactiques qui sont au cœur de notre problématique (Chapitre 5). Enfin, je développerai les compétences culturelles et interculturelles, en termes de savoirs, pour déterminer leur impact sur la compétence universitaire (Chapitre 6).

Dans la dernière partie, je présenterai d'abord la démarche suivie dans l'élaboration du projet en question ainsi que les phases par lesquelles je suis passée. J'analyserai aussi les résultats obtenus par le travail de méthodologie, qui m'a permis de déterminer les contenus prioritaires et transversaux à intégrer dans les ateliers (Chapitre 7). Puis, je présenterai et analyserai les objectifs des ateliers et le déroulement de quelques-uns

(Chapitre 8). Finalement, grâce aux retours des participants aux ateliers ainsi que des enseignants de l'AFT, j'analyserai la pertinence des contenus travaillés. Je terminerai par une analyse réflexive sur les contraintes qui ont pesé sur la mise en place du projet, et mon ressenti personnel sur cette expérience pour aboutir à un bilan apportant d'éventuelles réponses à la problématique de ce mémoire (Chapitre 9).

Partie 1

-

Présentation du contexte

Afin de saisir le processus qui m'a amené à définir le sujet d'étude du présent mémoire, il me paraît indispensable de présenter, en amont des fondements théoriques, le contexte dans lequel s'inscrit mon stage. Dans cette première partie, nous présenterons le stage, ses missions, et son contexte. Nous essayerons d'apporter des éléments qui témoignent de l'intérêt de la mise en place du projet : des informations sur la place du français en Albanie, la mobilité étudiante albanaise, le contexte institutionnel du stage, la création et les bénéfices du projet en question, le public concerné et l'approche abordée pour l'analyse de ses besoins.

Chapitre 1. La France en Albanie

1. La place accordée à la langue française en Albanie

La France et l'Albanie ont tissé un lien culturel dès 1917, avec la construction du lycée bilingue de Korça, considéré comme « le principal établissement secondaire de l'Albanie » et récompensé par le *Label FrancÉducation* en 2016¹. L'Albanie étant un petit pays, elle a toujours eu besoin des langues étrangères pour exister à l'international. Depuis les années 1940 elle a notamment accordé une importance particulière à la langue française. C'est dans cette même période que le français est devenu la deuxième langue apprise dans les écoles, après le russe. Durant cette époque d'isolement pour l'Albanie dans les relations internationales, la France était le seul pays avec lequel elle entretenait des relations culturelles et diplomatiques, et cela parce que le dirigeant du pays, Enver Hoxha, était francophone et francophile. Le français était un moyen, pour les jeunes de cette époque, de se former linguistiquement et culturellement, souvent dans le but d'obtenir une bourse pour poursuivre leurs études en France et avoir de meilleures chances de trouver un emploi à leur retour en Albanie.

De nos jours, il existe deux départements de langue française, le premier situé à l'Université de Tirana et le second à l'Université d'Elbasan. Une autre section est également implantée aux départements linguistiques des Universités de Shkodra et de Korça. Elles assurent toutes des cours de langue, littérature et didactique du français et garantissent la formation des futurs enseignants ou traducteurs/interprètes francophones en Albanie. Afin de diversifier les origines des enseignants/collaborateurs pour aider à la diffusion de la langue française, un stagiaire, de langue maternelle française, est recruté

¹ Consulté sur le site : https://crefec.org/fr_version/pages/8@Vishkurti.pdf

tous les ans par les établissements pour une durée de neuf mois. Ce dernier assure des tâches d'enseignement de FLE et participe à la tenue et la passation du DELF scolaire B2. Il contribue d'ailleurs à la mise en œuvre d'activités culturelles dans l'établissement où il travaille, mais aussi dans les Alliances françaises du pays. Sa présence permet, entre autres, de faciliter l'organisation des activités lors de la semaine de la Francophonie (concours de la chanson française, mise en scène de pièces théâtrales, etc.). Les étudiants ainsi que l'équipe des enseignants sont contents de pouvoir bénéficier de la parfaite maîtrise de la langue et de la culture du pays du stagiaire.

Avec le processus de Bologne², auquel l'Albanie adhère depuis septembre 2003, l'intérêt porté par les établissements d'enseignement supérieur pour l'ouverture à l'international est en plein essor. Des coopérations existent entre les universités françaises et albanaises (ex. faculté des Langues étrangères et Université de Clermont-Ferrand, Université Polytechnique de Tirana et UT de Compiègne, Institut Français de Gestion et Université de Bordeaux, faculté des Langues étrangères et Université de Strasbourg). De plus, l'Ambassade de France en Albanie offre des bourses pour les études au niveau Master et Doctorat afin d'encourager la mobilité étudiante. L'Agence Universitaire de la Francophonie, actuellement hébergée à l'Université de Tirana, apporte également son soutien aux divers projets.

La présence des cinq Alliances françaises (situées à Tirana, Durrës, Shkodra, Korça et Elbasan) et de leurs annexes, dans d'autres villes³, garantit la diffusion de biens culturels français et francophones grâce à l'existence de structures appropriées (bibliothèques, cinéclubs, médiathèques, centres de ressources, salles d'exposition et de spectacles). De plus, des voyages linguistiques en France ou en pays francophones s'organisent souvent pour les étudiants et professeurs des établissements.

Actuellement, le français continue à occuper la deuxième place en tant que langue étrangère enseignée dans tous les cycles de l'enseignement en Albanie⁴. Elle figure notamment parmi les cinq langues vivantes obligatoires enseignées dans le secondaire, aux côtés de l'anglais, qui gagne actuellement du terrain, de l'allemand, de l'espagnol et de l'italien.

² Consulté sur le site : https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_fr.asp

³ Consulté sur le site : <https://al.ambafrance.org/Alliances-francaises>

⁴ Consulté sur le site : <https://al.ambafrance.org/Bashkepunimi-gjuhesor-dhe-arsimor>

2. *L'Espace Campus France en Albanie*

L'Espace Campus France est un service offert par l'ambassade française en Albanie, placé sous l'autorité du Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle et implanté à l'AFT depuis 2005. Ses missions sont : la promotion de l'enseignement supérieur français en Albanie; l'orientation et l'accompagnement des candidats albanais dans leur projet d'études en France; l'accueil et l'intégration des étudiants avec la mise en place de sessions d'information ; la collaboration au développement de programmes de mobilité en lien avec l'Agence Universitaire de la Francophonie et l'Ambassade.

Madame Hoxha, coordinatrice de l'Espace Campus France en Albanie, fournit les renseignements nécessaires (contacts, informations, orientation)⁵ aux jeunes pour la poursuite de leurs études en France. Deux cent étudiants, ont ainsi été informés par Campus France en 2016, parmi eux 96⁶ ont déposé un dossier préalable à l'Ambassade. À partir du mois de décembre 2017 quatre nouvelles antennes rejoindront ce réseau afin d'accompagner une demande croissante d'informations sur les études et encourager la mobilité étudiante vers la France. Ces antennes reprendront les missions d'Espace Campus France: organisation des permanences d'accueil du public ; présentation des études en France ; planification et réalisation des événements de promotion.

Depuis la création d'Espace Campus France, deux grandes manifestations s'organisent annuellement en partenariat avec l'Ambassade de France en Albanie : *la Tournée des études en France* (dans tout le pays, notamment dans 10 villes en 2016) qui a lieu au mois d'octobre, et le *Salon d'Études en France* (à Tirana) qui se déroule en novembre dans toute la chaîne des Balkans. On y trouve les principales informations sur l'organisation des études supérieures en France, la nature des diplômes dispensés ainsi que des informations diverses sur la vie quotidienne étudiante en France. Ces événements s'adressent à un large public: lycéens, parents, professeurs, étudiants. Plusieurs universités et grandes écoles sont représentées par des enseignants-chercheurs ou personnes importantes de la vie universitaire en France afin d'exposer les offres de formation et promouvoir le système universitaire du pays.

⁵ Consulté sur le site : <http://www.campusfrance.org/fr/>

⁶ Jusqu'à présent il n'existe pas de chiffre précis mais il est à noter qu'il n'y a pas de limite dans le nombre d'étudiants sélectionnés. C'est la réponse aux critères de poursuite d'études qui donne suite à la demande de visa étudiant.

Après avoir pris connaissance des démarches à suivre pour étudier en France, les étudiants intéressés peuvent choisir de passer par l'Espace Campus France qui les aidera à remplir leur dossier de candidature pour postuler auprès des universités souhaitées. Si un établissement accepte d'accueillir l'étudiant, ce dernier pourra se réorienter vers les bureaux de Campus France Albanie qui vérifiera son dossier. Quand l'étudiant a choisi la formation dans laquelle il veut s'engager, il peut effectuer une demande de « visa étudiant » auprès du consulat.

Enfin, un forum économique francophone est organisé tous les ans afin d'offrir aux jeunes diplômés des pistes d'insertion dans le monde du travail. Une trentaine d'entreprises françaises implantées en Albanie exposent les avantages des emplois qu'elles proposent aux étudiants formés dans un pays francophone. De plus, des présentations courtes de programmes d'études se succèdent, et des conseils sont fournis aux jeunes sur le choix de la formation à suivre et les objectifs des entreprises.

3. La mobilité étudiante albanaise en France

La France est le sixième pays d'accueil des étudiants albanais. Elle compte notamment 24.000 étudiants en mobilité en 2015-2016 après l'Italie, la Grèce, la Turquie, les Etats-Unis et l'Allemagne. Voici un aperçu de l'évolution des effectifs dans les universités françaises par niveau:

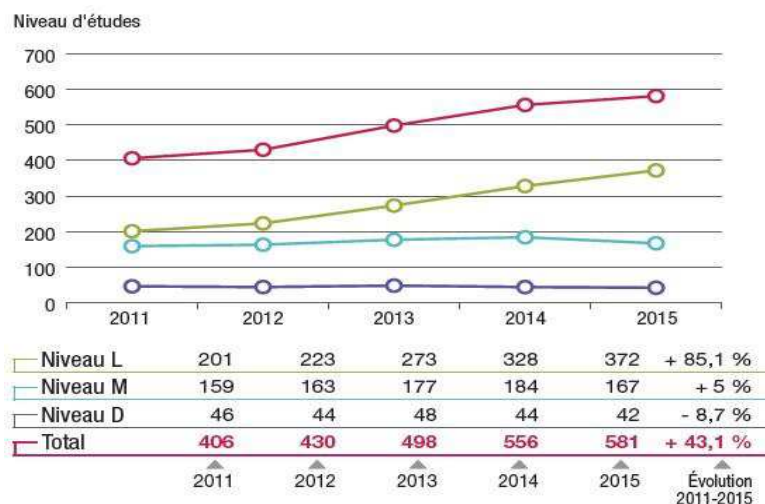


Figure 1 : Graphique de l'évolution des effectifs par niveau en Albanie⁷

⁷ Consulté sur le site :

http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/stats_pays/fr/albanie_fr.pdf

Chaque couleur correspond à un niveau d'études. La courbe verte représente la Licence, la bleue le Master, et le violet correspond au niveau Doctorat. Le résultat global est représenté par la courbe rose. Nous constatons donc une évolution générale croissante (43,1%) du nombre des étudiants albanais en mobilité depuis 2011. Une perte d'attractivité est à noter depuis 2014 pour le niveau doctorat (-8,7 %).

Afin de comprendre l'attention portée à la croissance générale d'intérêt, le chapitre qui suit présente la commande de stage de l'AFT et la naissance du projet en question.

Chapitre 2. La commande de stage à l'Alliance Française de Tirana

1. Statut et organisation de l'institution

Le stage d'ingénierie et d'enseignement sur lequel s'appuie ce mémoire a été réalisé à l'AFT en Albanie du lundi 23 janvier au vendredi 23 juin 2017. Cette structure est une composante de l'Alliance Française de Paris dont les missions sont : la diffusion de la langue française par son enseignement et sa place dans le monde ; la promotion des échanges culturels pour contribuer à l'épanouissement de la diversité culturelle, etc.

Localisée en plein centre-ville l'AFT accueille tous les potentiels clients au secrétariat ou à la cafétéria, situés au deuxième étage. Au troisième étage on trouve les bureaux de la direction et de l'attaché culturel ainsi que la médiathèque du centre, accessible à tous les membres équipés d'une carte de fidélité. L'AFT dispose d'une vingtaine de salles de cours équipées de tableaux blancs interactifs (TBI) afin de garantir un enseignement plus moderne et dynamique.

Ce centre fondé en 1992, assure des cours à tous ceux qui désirent contribuer au développement de la connaissance de la langue et de la culture françaises. Il est important de mentionner qu'il soutient également l'enseignement de la langue française dans les établissements scolaires nationaux. Le but de sa création est de favoriser une meilleure connaissance mutuelle entre l'Albanie et la France grâce au développement des échanges linguistiques et culturels.

2. Effectifs

Bien que l'Albanie soit un petit pays, l'AFT fait partie du top 15 des Alliances en Europe. Sous la responsabilité directe du directeur, elle est gérée quotidiennement par le secrétariat, constitué de quatre personnes : la responsable pédagogique, le gestionnaire financier, la responsable de la médiathèque et de l'Espace Campus France et un chargé de mission culturelle.

Une quarantaine d'enseignants (qui assurent des cours en tant que vacataires) et formateurs initiés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication y dispensent à la fois des cours de français et des formations⁸ destinées aux enseignants de

⁸ Exemples de thèmes de formations : « Le français précoce », « Utiliser les TBI avec Alter Ego+ et Abdomania », « Devenir correcteur examinateur DELF »...

Français Langue Étrangère (désormais FLE). Il est à noter que c'est la première fois que l'AFT recrute une étudiante/ stagiaire en son sein.

Quant aux effectifs des étudiants de l'AFT, ils sont en plein essor : si en 2010/2011 il y avait 724 étudiants inscrits, 1348 étaient inscrits en 2015/2016. Ces étudiants sont majoritairement de nationalité albanaise, mais on compte quelques étrangers (généralement des professionnels) qui intègrent les cours de FLE. À titre d'exemple, j'avais dans un de mes groupes une étudiante de nationalité suédoise qui suivait les cours de niveau B1.

Presque plus de la moitié des apprenants envisagent d'intégrer une université francophone pour des études en licence, master ou doctorat. Les autres étudiants souhaitent atteindre le niveau demandé (généralement B1-B2) pour pouvoir émigrer en France ou dans d'autres régions francophones.

3. Formations proposées

À l'AFT les cours de FLE sont proposés selon plusieurs formules⁹ et peuvent répondre à différents types d'attentes. On peut y suivre des cours intensifs ou semi-intensifs (2 à 5 fois par semaine) pour enfants (à partir de 8 ans), adolescents ou adultes (plus de 15 ans). Un groupe-classe peut être composé de huit jusqu'à treize personnes, travaillant toutes avec un manuel¹⁰ de langue commun sur les mêmes objectifs langagiers. Des cours individuels sont possibles avec des tarifs plus élevés et un rythme d'apprentissage plus intense. L'Alliance propose également des cours d'albanais aux étrangers qui souhaiteraient apprendre la langue. Enfin, il existe des ateliers de peinture assurés par un peintre professionnel (pour les 7-14 ans), des ateliers d'écriture, des ateliers culturels (gastronomie, mode, tourisme) et un module Campus France qui aide les étudiants à rédiger leurs lettres de motivation ou CV, à poser des candidatures ou à préparer des entretiens d'embauche à l'oral. L'AFT est également centre officiel d'examens et de qualification DELF/DALF, DELF Junior, TEF/TEF-aQ et TCF, qui reconnaissent les compétences langagières des candidats en français.

Toutes les formations proposées par cet organisme permettent de découvrir la langue française et d'en perfectionner ses connaissances dans le but d'étudier ou de travailler dans les espaces francophones (France, Canada, Suisse etc.), de voyager ou

⁹ Consulté sur le site : <http://aftirana.org/kurset-2/>

¹⁰ Les manuels de langue utilisés à l'Alliance Française de Tirana sont : *Alter Ego*, *Les Loustics*, *Abdomania*.

simplement d'apprendre une nouvelle langue. Un large public de différents âges opte pour cette structure afin d'apprendre la langue française et se préparer pour entreprendre des études en France. C'est particulièrement à ce dernier public que nous nous intéresserons dans ce mémoire.

4. La commande de stage

Mon stage a répondu à une commande de l'AFT qui comprenait trois missions :

- i. Une mission d'enseignement : assurer 8 heures de cours hebdomadaires en fonction des inscriptions et de la disponibilité des professeurs. Finalement, les cours que je dispensais étaient des cours de français général, à raison de 6 heures de cours par semaine (répartis sur quatre jours, l'après-midi). Cette formation était destinée à un public d'adultes souhaitant atteindre le niveau B1 du CECRL, avec pour objectif d'interagir dans des situations courantes de la vie quotidienne. Je remplaçais également, de temps en temps, des enseignants qui prévenaient en avance le secrétariat de leur absence. J'ai eu donc l'opportunité d'assurer des cours de niveaux variés : A1-C1.

S'ajoutait à mon travail hebdomadaire la rédaction d'un « planning » pour le déroulement de chaque séance de cours, à envoyer à la responsable pédagogique, et d'un résumé du cours, pour les étudiants. L'Alliance avait décidé d'appliquer cette démarche pour garantir le bon fonctionnement des cours et s'assurer de la qualité de la préparation des enseignants.
- ii. Une mission d'examinatrice pour les épreuves officielles : être présente à chaque session de tests et d'examens pour l'organisation, la surveillance des épreuves écrites, les entretiens des épreuves orales et les corrections. Afin de répondre à cette demande, j'ai eu l'opportunité de suivre la formation d'examineur-correcteur DELF, ce qui m'a permis de participer aux sessions d'examens assurés par l'AFT.
- iii. Une mission d'ingénierie : développer un atelier facultatif de quelques semaines pour un public envisageant de s'intégrer et/ou d'étudier en France. Finalement, il m'a été demandé de dispenser 10 ateliers d'1h30, répartis en trois pôles :

- ❖ « réussir mon installation en France »
- ❖ « réussir ma vie sociale en France »
- ❖ « réussir mes études en France »

5. La genèse du projet

Suite à un stage d'observation réalisé à l'AFT durant l'été 2016 et en tant qu'ancienne étudiante (niveau C1) du centre, j'ai contacté le directeur M. Xhelili pour voir s'il était possible d'effectuer un stage d'ingénierie au sein de la structure. Comme le stage comportait une dimension ingénierique qui pouvait répondre aux besoins de l'institution, j'ai pu l'effectuer pendant cinq mois sous la tutelle de Madame Mema, enseignante et coordinatrice pédagogique du centre.

Du fait de l'inexistence d'une commande particulière, il m'a été demandé de réfléchir à un « objet » pédagogique que je trouverais utile d'élaborer en fonction des besoins institutionnels identifiés lors de mon stage. Après réflexion, j'ai proposé à ma tutrice de mettre en place des ateliers de conversation afin de pratiquer l'oral avec les étudiants, ces derniers ayant souvent un niveau plus avancé à l'écrit. De plus, il me semblait intéressant pour la structure d'instaurer un espace plus libre que celui des cours habituels structurés sur la base d'un manuel de FLE (ex. Alter Ego¹¹). J'avais entendu des étudiants dire que le déroulement des cours leur semblait monotone et qu'ils avaient besoin, de temps en temps, de s'éloigner de la progressivité du manuel pour pouvoir travailler et discuter sur d'autres sujets, plus en lien avec leurs intérêts. Cependant, on m'a dit qu'ils avaient déjà essayé de créer des ateliers de conversation qui n'avaient pas remporté un franc succès. Ils sont donc restés ouverts à mes propositions.

Partant de mon expérience personnelle et de celle de mes camarades albanais en mobilité, j'ai proposé de monter un atelier d'intégration ouvert aux jeunes albanais souhaitant s'installer et poursuivre leurs études en France. Nous avons beaucoup échangé sur ce projet avec ma tutrice de stage afin de pouvoir viser un certain nombre de compétences, pour les futurs étudiants, nécessaires à la poursuite de leurs études en milieu universitaire français. Nous avons donc convenu que mon projet s'intitulerait « **Les clés de mon arrivée en France** ».

¹¹ Il existe Alter Ego + 1, 2, 3, 4, 5 (Paris : Hachette FLE, 2012). Cette méthode de FLE est composée d'un livre d'élève (+CD-Rom), d'un cahier d'activités (+CD Audio), d'un guide pédagogique, d'un manuel numérique enseignant (clé USB) et d'un CD Audio classe.

6. Le déroulement

Quand je suis arrivée à l'AFT j'ai discuté avec ma tutrice de projet et le directeur pour avoir une idée plus précise des motivations des étudiants albanais pour la poursuite de leurs études en France. Il est nécessaire de comprendre d'où vient cette attirance pour le départ à l'étranger. Serait-ce pour l'image de qualité renvoyée par le système éducatif français ? Ou est-ce plutôt l'apprentissage du français qui éveille l'intérêt pour ce pays culturellement riche et proposant une variété de formations ?

Madame Mema m'a d'abord mis en contact avec la responsable de l'Espace Campus France, Madame Hoxha, qui est chargée d'informer les étudiants et d'aider les lycéens à déposer un dossier d'admission préalable à l'Ambassade de France en Albanie, afin de pouvoir intégrer la filière qui leur plaît dans l'université française. Suite à une discussion que j'ai eue avec Madame Hoxha, j'ai pu avoir quelques explications sur les raisons qui font que la France est une des destinations essentielle des étudiants albanais. Les raisons principales qui les poussent de partir sont donc variées :

- Une dimension économique : des frais d'inscription réduits.
- Des liens familiaux : des contacts avec des personnes de leur famille, actuellement installées dans le pays ; des parents qui ont déjà suivi des études en France et qui incitent leurs enfants à partir ; c'est une manière de se sentir rassurés pour les futurs étudiants. Ils pensent que cela pourrait faciliter leur installation et rendre leurs études plus réalisables.
- Une dimension géographique : un pays d'Europe, pas loin de l'Albanie. Les enfants albanais ne sont pas habitués à « se séparer » de leur famille et le fait de sortir de leur zone de confort n'est pas évident. La France étant donc un pays facile d'accès, les étudiants peuvent rentrer assez souvent en Albanie ou accueillir leurs parents ici.

J'ai également demandé à Madame Hoxha quelles étaient les questions les plus récurrentes qui lui étaient adressées par les futurs étudiants, avant et après leur départ. Selon elle, ce sur quoi les étudiants se montrent inquiets avant leur arrivée sont les démarches administratives (dépôt de dossier de candidature à l'université ; demande de visa auprès de l'Ambassade). Après leur arrivée en France, la majorité des étudiants s'orientent vers l'Espace Campus France pour demander de l'aide concernant la recherche d'un logement, l'ouverture d'un compte en banque, etc. Cependant, dans la plupart des cas,

l'Espace ne peut pas les aider. La responsable de ce dernier est chargée de répondre aux questions des étudiants en mobilité, mais, comme elle me l'avait dit, elle ne dispose pas toujours d'assez d'informations sur les structures administratives et leur fonctionnement en France. Les étudiants sont donc souvent obligés de se débrouiller, à l'exception de ceux qui sont hébergés chez leurs proches ou qui connaissent d'autres personnes sur place se portant volontaires pour les aider.

Un autre problème récurrent mentionné par Madame Hoxha est le besoin de réorientation. Les difficultés rencontrées après la rentrée universitaire obligent souvent les étudiants à se diriger vers une autre filière d'études, qui leur paraît moins difficile, afin de ne pas rater l'année en cours. Par manque d'information, la solution ne peut pas être donnée par Campus France et les étudiants sont souvent redirigés vers le service d'information et d'orientation disponible dans leur université. Néanmoins, la langue représentant un problème récurrent de communication pour un bon nombre d'étudiants, il y a fréquemment des jeunes qui n'arrivent pas à changer de voie et qui sont obligés de rattraper leur année universitaire ou de rentrer en Albanie pour pouvoir reprendre leurs études dans la filière souhaitée.

Ainsi, Madame Hoxha et ma tutrice m'ont suggéré de me concentrer sur les démarches administratives, qui sont souvent le premier obstacle pour les étudiants, et la méthodologie du travail universitaire qui constitue, selon elles, un grand obstacle à l'intégration.

À la suite de la commande de stage portant sur les ateliers de conversation, je me suis donc interrogée sur cette question centrale : **Quels contenus puis-je proposer aux futurs étudiants en mobilité pour leur permettre de bien s'intégrer à l'université française tant scolairement que socialement, en 15h d'ateliers?** J'ai donc opté pour une méthodologie de recherche visant à affiner et contextualiser ma problématique de départ.

Chapitre 3. Méthodologie de recueil de données

Je commencerai ce chapitre par une présentation de ma méthodologie de recueil de données qui m'a permis d'arriver à l'élaboration des ateliers. Suite à cette démarche j'ai pu sélectionner les participants aux ateliers, dont le profil sera présenté par la suite. Ces éléments m'ont permis de soulever nombre de questions relevant davantage de mon terrain de stage et de ses spécificités.

1. La méthodologie de recueil de données

Afin de mesurer les besoins du public et arriver à la conception et l'évaluation du dispositif que j'ai pu mettre en place, six corpus ont été collectés.

J'ai tout d'abord utilisé une enquête numérique car, d'un point de vue temporel, elle s'est avérée plus pratique. Cette méthode m'a permis de toucher un plus grand public d'étudiants, installés en France, sans avoir besoin de me déplacer d'une ville à l'autre. Le questionnaire comportait 23 questions. Il a été mené auprès de 20 étudiants de différentes nationalités qui sont en train de mener leurs études universitaires en France ou les ont déjà achevées. À partir des réponses fournies j'ai cherché à identifier les situations les plus courantes et les difficultés rencontrées par ces étudiants, et comparé leurs représentations initiales par rapport à celles qu'ils se sont faites une fois leur arrivée en France. Cela m'a permis de cibler les compétences langagières ainsi que l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour contourner ces difficultés.

J'ai également réalisé des entretiens semi-directifs auprès des étudiants qui ont été confrontés à des démarches administratives, des cours dans leur spécialité à l'université en France et des échanges divers en son sein, et auprès d'une enseignante de FLE qui assure des cours de Français sur Objectif Universitaire. L'analyse de ces données qualitatives m'a permis de faire un état des lieux d'un certain nombre de situations de communication que les futurs étudiants albanais en mobilité auront à affronter en France.

Un troisième corpus a été constitué par le témoignage d'une camarade française qui a eu l'opportunité d'effectuer un stage d'enseignement en Albanie et qui nous donne un aperçu des différences ressenties entre les deux cultures et systèmes éducatifs. Pour atteindre cet objectif, je me suis également appuyée sur mon expérience personnelle témoignée dans une courte vidéo et disponible sur la page Facebook de Campus France Albanie.

Un questionnaire en ligne a été proposé aux étudiants avant la mise en place des ateliers. Il avait pour but d'évaluer les attentes et les représentations des participants, et de visualiser l'image du système éducatif français en Albanie.

Enfin, un questionnaire a été utilisé en aval des ateliers pour permettre aux étudiants d'évaluer le contenu et les bénéfices des ateliers. Etant donné que ce questionnaire portait surtout sur le déroulement des ateliers et n'était pas lié directement aux objectifs qui ont pu être atteints, je ne m'appuierai que très peu sur celui-ci dans le cadre de ce mémoire. L'analyse d'une enquête menée par une nouvelle stagiaire qui a repris le projet cette année me permettra de répondre à la problématique de ce travail. Je pourrai notamment évaluer de façon plus précise et « objective » les réels besoins des étudiants albanais en mobilité et voir comment les contenus des ateliers ont été reçus par les participants, et comment ils leur ont servi en réalité à leur arrivée en France.

2. Le public

Les étudiants envisageant de démarrer leurs études en France ont été incités à participer aux ateliers d'intégration grâce à une annonce partagée sur les pages Facebook de l'AFT et de l'Espace Campus France. Le directeur de l'Alliance a également contacté l'Ambassade de France en Albanie afin de prendre contact avec les étudiants qui avaient déposé un dossier d'admission dans les établissements universitaires en France. Les candidats étant passés par l'Espace Campus France pour trouver des réponses à leurs questions avant leur départ ont également été informés par mail.

Le centre a décidé de ne pas limiter le nombre des participants vu qu'il s'agissait d'ateliers facultatifs. De plus, comme c'était la première fois que le projet était mis en place, il fallait tester l'intérêt que cela pourrait éveiller chez les futurs étudiants en mobilité. Ainsi, toutes les personnes potentiellement intéressées ont pu s'inscrire auprès du secrétariat ou par mail. Il faut rappeler que, après l'étape de l'inscription, tous les participants ont été invités à répondre au questionnaire disponible en ligne, afin de nous permettre de prendre connaissance de leurs attentes, avant le démarrage des ateliers.

Il y a eu un grand intérêt pour les ateliers, bien que l'information ait été distribuée seulement une semaine avant le démarrage de ces derniers car l'institution n'avait pas encore décidé qu'elle était la période la mieux adaptée pour les mettre en place. Cinquante personnes se sont finalement inscrites. Parmi elles, 29 ont répondu au questionnaire, nous

permettant ainsi de nous faire une idée du profil des étudiants participant à la totalité ou à une partie des ateliers. Pour recueillir des informations sur le profil du reste des participants, notamment sur ceux qui ont rejoint les ateliers plus tard et dont les réponses n'apparaissent pas dans les données de l'enquête, j'ai pris des notes lors de ma première rencontre avec eux.

2.1. Profil des participants

Je présenterai globalement dans cette première partie le profil des 50 étudiants identifiés.

Leur âge allait de 17 à 39 ans, avec une majorité d'étudiants entre 18 et 20 ans. Il s'agissait pour la plupart de lycéens qui souhaitaient intégrer une licence (notamment 75,9%). Le reste visait l'intégration au niveau master. Certains avaient déjà visité la France pendant des voyages touristiques et d'autres n'y étaient jamais allés auparavant et devaient donc découvrir le pays avec la rentrée universitaire.

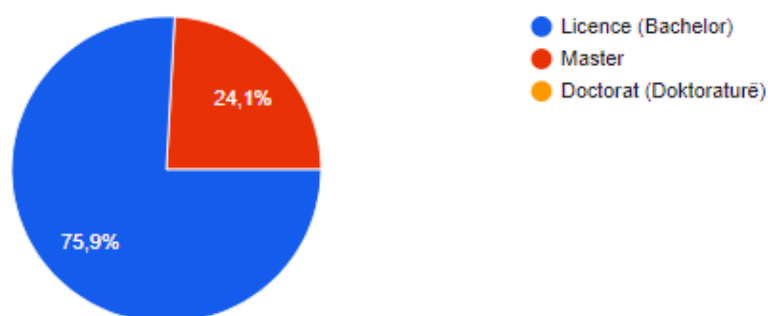


Figure 2 : Résultats de la question 2 concernant le cycle d'études des étudiants

Quant à leur niveau de français, ils avaient pour la plupart un niveau B2-C1, à l'exception de trois étudiants qui étaient entre A2 et B1. Ces derniers n'ont cependant pas assisté à tous les ateliers vu que la poursuite des études en France était encore un projet lointain pour eux.

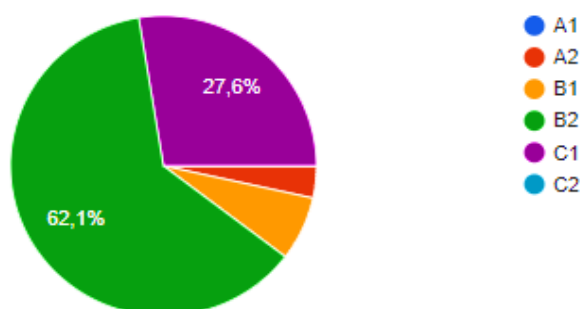


Figure 3 : Résultats de la question 5 concernant le niveau de français des étudiants

En effet, nous constatons qu'il s'agit d'un public bien hétérogène. Différents niveaux de langue sont présents et différentes filières sont visées dans différentes villes de France, mais un objectif commun unit ces jeunes : la poursuite des études en France et l'intégration aussi bien dans la vie étudiante que dans la vie sociale du pays. Cette question d'hétérogénéité est un enjeu, entre autres, que nous rencontrons souvent dans les formations au Français sur Objectifs Universitaires. C'est aussi la raison pour laquelle se sont posées un grand nombre de questions notamment sur les contenus à privilégier dans la mise en place d'un dispositif visant à répondre aux besoins des étudiants albanais en mobilité.

3. Problématique affinée

Ce projet de conception et de mise en place des ateliers d'intégration à la vie universitaire française a soulevé plusieurs questions. Les choix à opérer pour concevoir un dispositif cherchant à répondre aux besoins des étudiants albanais en mobilité, en seulement 15 heures d'ateliers, et l'organisation des contenus à intégrer, sont au cœur de nos préoccupations. En effet, le travail de méthodologie que j'ai pu effectuer, m'a amené à me poser certaines questions :

- Comment définir des besoins prioritaires dans une formation en FOU sachant que nous avons 15 heures d'ateliers à disposition?
- Comment gérer la diversité du public et notamment des filières ? Peut-on réussir à proposer un contenu utile tout en essayant de rester le plus général possible afin de s'adapter à des filières et des niveaux de langue très différents ?
- Comment proposer des contenus transdisciplinaires, et finalement que doit-on traiter prioritairement ?

Les questions ci-dessus nous ont permis d'affiner et de construire la problématique qui constitue le point central de ce travail : **Quels sont les contenus prioritaires à cibler en quinze heures de formation en FOU proposées à des étudiants albanais en mobilité pour leur permettre de bien s'intégrer en France à l'Université et être capables de suivre leurs cours, de s'intégrer et d'interagir dans leur vie quotidienne ?**

Avant d'essayer de répondre à cette question et d'entrer dans l'analyse du dispositif qui a donné naissance à cette problématique, nous proposerons dans les pages qui suivent un cadrage théorique sur les notions clés de ce travail.

Partie 2

-

Ancrage théorique

Nous avons défini dans la partie précédente le contexte du stage dans lequel s'inscrit ce mémoire. Il s'interroge en effet sur la définition des contenus et objectifs prioritaires à cibler pour préparer des futurs étudiants albanais en mobilité, en une quinzaine d'heures d'ateliers de FOU. Cette question est évidemment spécifique puisqu'elle est liée au projet d'ingénierie que j'ai développé pendant mon stage à l'AFT. Or, de nombreux auteurs et chercheurs ont travaillé sur la problématique plus générale du Français sur Objectifs Spécifiques (désormais FOS) et du Français sur Objectifs Universitaires (désormais FOU) et de leurs liens avec d'autres domaines, comme le culturel et l'interculturel, ce qui me permet de poser les bases conceptuelles qui suivent afin d'en tirer les savoirs utiles à mon analyse.

Il me semblait pertinent de consacrer les deux premières parties de ce cadrage théorique à la définition, l'évolution et les spécificités des deux concepts principaux qui entourent ma problématique, à savoir le FOS et le FOU. Je m'efforcerai ensuite de comprendre ce que sont les compétences culturelles et interculturelles et pourquoi il faut en tenir compte dans une formation destinée à l'intégration en milieu universitaire.

Chapitre 4. FOS et FOU

1. Définition et évolution du terme de FOS

Avant toute chose il convient de comprendre ce qui désigne le « FOS ». Le dictionnaire de *Didactique du français langue étrangère et seconde* nous apprend que le FOS, champ apparu au début des années 1990, « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (2003 : 109). Il s'agit en effet d'une application méthodologique axée sur des objectifs spécifiques et des besoins concrets d'un public, en lien avec une situation-cible. Elle peut avoir à répondre à des besoins tant d'un public possédant déjà des connaissances de base en français, qu'à un public complètement débutant.

Or, avant la naissance de ce domaine, d'autres types d'enseignement du français se sont imposés. Tel est le cas du « *français scientifique et technique* », né dans les années 1960 et destiné à des publics, comme l'appellation l'indique, scientifiques. Cuq et Gruca (2017) nous informent du fait que dans la décennie suivante, le « *français de spécialité* » apparut pour élargir le public au-delà des seuls « scientifiques ». Toutefois, ces deux types

d'enseignement restèrent dans la même optique, suivant « *une approche essentiellement lexicale s'appuyant sur un modèle méthodologique structural* [de liste de mots et d'indications grammaticales]: à l'image du « *français fondamental* » (Carton, 2008 : 39). Ce dernier a été complété par le *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (VGOS), « *une sélection lexicale qui visait à satisfaire les besoins des étudiants de filières scientifiques étrangers désireux de poursuivre des études en France.*» (Carras, Tolas, Kohler, & Szylagyi, 2007 : 16).

Les dénominations de *Français sur Objectifs Spécifiques* et *Français de Spécialité* (désormais FS), sont des appellations qui sont souvent confondues aujourd'hui. Les deux s'inscrivent dans l'approche communicative et la pédagogie actionnelle qui sont centrées sur l'apprenant ¹²(ibid). Néanmoins, notons qu'il s'agit de deux approches distinctes. Le FOS résulte d' « *une demande de formation qui émane du terrain (institution, université, entreprise), destinée à un public précis, clairement identifié, et qui a un lien direct avec un objectif de sortie* » (Carras, Tolas, Kohler, & Szylagyi, 2007 : 19). En revanche, on parle de FS lorsqu'un établissement décide d'offrir une formation sans demande concrète, en supplément de ses cours généraux, afin de diversifier les offres de formation. Il vise les besoins futurs et éventuels des apprenants. Partant de ce principe, mon travail pourrait s'inscrire dans le FS, sachant que le projet n'émanait pas d'une demande précise de l'institution et n'avait pas d'objectifs fixés au préalable. Or, lorsque moi et l'institution avons négocié sur le programme de formation et le public visé par ce dernier, c'est l'AFT qui a décidé du volume, du rythme, et du format du projet. Il y a donc finalement eu un objectif de sortie, à savoir l'intégration des étudiants albanais dans la vie universitaire en France. La démarche suivie pour atteindre ce but est celle du FOS, démarche sur laquelle nous ferons le point ultérieurement.

2. Distinction entre FG et FOS

C. Carras, dans son cours *Français sur Objectifs Spécifiques* (2016-2017), nous apprend qu'un cours de FOS a des caractéristiques qui le font diverger d'un parcours normal de Français Général (désormais FG). On peut tout d'abord faire référence aux objectifs réduits et ciblés du public FOS. Deuxièmement, le temps à disposition est en général plus long dans un cours de FG alors que dans le FOS on se retrouve très souvent à

¹² L'apprenant est considéré non seulement comme acteur de son apprentissage mais aussi comme acteur social ayant à accomplir des tâches dans un environnement et des circonstances donnés.

devoir gérer un volume horaire court et concentré. Contrairement aux formations en FG, où l'on essaie de varier les thèmes et les compétences, les formations FOS se focalisent sur les situations auxquelles l'apprenant sera confronté dans son activité universitaire ou professionnelle. Par conséquent, les compétences visées dans le FOS vont dépendre des besoins du public, alors qu'en FG on va essayer de développer de multiples compétences à un niveau équivalent. De plus, le cours de FOS se distingue par le fait qu'il faut souvent créer le matériel pédagogique et l'adapter aux besoins des apprenants ainsi qu'au cadre spécifique de la formation, alors que le FG ne demande pas nécessairement la création de matériels, pouvant se contenter de les enrichir.

L'évaluation est un autre aspect qui distingue les deux types de cours. Alors qu'en FOS on évalue l'utilité de la formation sur le terrain, dans un cours de FG on part sur des examens d'évaluation (ex. DELF/DALF). On peut prendre l'exemple du dispositif mis en place pour ce mémoire. En effet, dans notre cas c'est la réussite de l'intégration des étudiants albanais dans la vie universitaire qui validera ou non la pertinence des contenus qui ont été privilégiés et donc travaillés durant la formation que nous avons assurée. Par conséquent, les questions qu'on pourrait se poser pour évaluer le projet en question, et auxquelles nous essaierons de répondre dans la partie suivante de ce mémoire, sont : les étudiants ont-ils réussi à bien s'installer dans le pays ? Ont-ils réussi à faire face aux différentes démarches administratives ? Ont-ils créé des contacts avec des Français ou des étrangers d'autres origines ? Ont-ils intégré les codes culturels de la culture française, et donc dépassé les frontières de leur « zone de confort » ? Ont-ils réussi à s'adapter et à répondre à la méthodologie de travail exigée par l'université française?

Enfin, on peut mentionner la spécificité de la position et la posture de l'enseignant par rapport à ses apprenants en FOS. En effet, l'enseignant se retrouve face à des professionnels qui connaissent leur domaine beaucoup plus que lui. Chacun maîtrise sa spécialité et les cours nécessitent une collaboration.

2.1. Spécificités du FOS

Suite aux réflexions faites ci-dessus, nous pouvons constater que le FOS est marqué par des spécificités qui le distinguent du FG. Les demandes d'un cours de FOS « s'articulent autour d'un certain nombre de points communs » (Carras, Tolas, Kohler & Zylagyi, 2007 : 15). Tout d'abord, une demande en lien étroit avec l'exercice d'une activité provenant d'une institution, d'une entreprise ou d'un organisme. La mission de la

formation essayera de répondre à cette demande impliquant d'un côté les besoins des apprenants, et de l'autre côté les attentes du demandeur. D'autres facteurs entrent en jeu : un public spécifique, parfois hétérogène (ce qui est le cas pour le groupe d'étudiants concerné dans ce mémoire), un objectif fixé, une demande qui peut évoluer, mais aussi de fortes contraintes temporelles, généralement prédéfinies. Effectivement, le formateur doit tenir compte de toutes ces caractéristiques avant l'élaboration du programme exigé. Pour ce faire, il doit commencer par analyser la demande, le public et ses besoins. C'est cela qui va permettre de déterminer les contenus prioritaires à intégrer dans la formation (ibid.).

2.2. Le public étudiant

Le FOS peut concerner plusieurs types de publics : des professionnels, des migrants, des spécialistes mais aussi des étudiants qui poursuivent ou qui souhaiteraient poursuivre des études dans des universités francophones. C'est à cette dernière catégorie que nous nous intéresserons dans le cadre de ce mémoire.

Comme Qotb le souligne, « *le public étudiant constitue une composante importante dans la diversité du FOS. Il représente la ressource inépuisable qui garantit la présence active du FOS au sein des universités et des centres de langues.* » (2013 : s.p.). Deux types d'étudiants peuvent donc y être présents : ceux qui souhaitent intégrer les universités ou écoles francophones, (belges, françaises, etc.) pour y faire leurs études ; et ceux qui poursuivent des cursus francophones dans leur pays, donc en contexte hétéroglotte. Nous pouvons identifier des besoins en commun, autrement appelés transversaux, dans les deux cas : suivre des cours magistraux, discuter avec des professeurs francophones, rédiger des écrits universitaires, etc. Pour accomplir ces tâches, les deux types de publics étudiants ont besoin de maîtriser le français de spécialité. Il existe, pour ce faire, deux possibilités : suivre des cours intensifs en FOS avant le départ, ou suivre des cours de FOS assurés par certaines universités francophones en même temps que le suivi des études.

Le temps consacré à ces formations est souvent très faible, ce qui fait que le nombre de cours prévus, appelés « ateliers » dans notre cas, est généralement trop réduit pour répondre aux besoins mentionnés. C'est la raison pour laquelle un grand nombre d'étudiants étrangers a du mal à s'adapter aux exigences de leurs filières, surtout lors des premiers mois d'études, malgré leurs capacités intellectuelles. D'où la question posée dans ce mémoire : Comment définir des besoins prioritaires et quels contenus transdisciplinaires privilégier pour préparer des futurs étudiants albanais en mobilité, en seulement 15 heures

d'ateliers ? Nous verrons dans la troisième partie quels contenus ont été ciblés pour l'élaboration du programme « Les clés de mon arrivée en France » et comment ils ont été définis, et finalement s'ils ont réussi à faciliter l'intégration des étudiants albanais en France.

3. *Le FOU : un champ d'intervention didactique récent*

La globalisation a provoqué une grande concurrence dans le domaine de la poursuite des études supérieures. En 1998 il a été constaté que la France n'occupait pas la place qu'elle méritait dans cet « *espace de compétition* » entre les établissements universitaires internationaux (Goes & Mangiante, 2007 : 15). L'état a donc donné plus d'importance au développement des structures promotionnelles des études, d'où la création de l'Espace Campus France. Ses missions que nous avons présentées dans la première partie de ce mémoire, et celles d'ÉDUFRANCE, ont pour but de promouvoir des établissements supérieurs dans le pays. Ces outils promotionnels ont rendu les offres de formation en France plus attractives, mais ce sont aussi la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat), les accords de Bologne sur l'équivalence de diplômes en Europe, les échanges d'étudiants ou enseignants internationaux et européens ainsi que la politique des bourses (plus de 12000 bourses financées par le gouvernement français) qui ont encouragé ce développement. Dès lors, Mangiante et Parpette (2011) nous affirment que lors des deux dernières décennies les effectifs de l'enseignement supérieur en France ont beaucoup progressé.

Certes, la mise en avant des atouts des établissements universitaires dans un but promotionnel est importante pour favoriser la mobilité étudiante. Or, les problèmes que les étudiants rencontrent à leur arrivée ne peuvent pas être ignorés si on veut que les résultats soient conformes aux objectifs de la politique linguistique menée. Ainsi, les difficultés rencontrées par ce public et les échecs ou abandons répétés ont attiré l'attention des enseignants ; les fragilités touchant les aspects organisationnels, méthodologiques, langagiers mais aussi culturels. C'est ainsi qu'est né le sous-domaine du Français sur Objectifs Universitaires, qui soulève la question de l'intégration étudiante dans le pays d'accueil dans le but de garantir la réussite universitaire. Ce champ d'étude ne se limite pas au contexte national, mais concerne également les cursus bilingues et les enseignements de niveau supérieur assurés en français, à l'international (Mourlhon-Dallies, 2011).

Ce nouveau champ se distingue par certaines spécificités qui visent à assurer des cours dont les objectifs sont aussi spécifiques. Il y a, en effet, trois facteurs principaux à prendre en compte pour garantir l'efficacité d'une formation en FOU :

- la diversité des disciplines universitaires visées par les étudiants, ce qui constitue aussi l'hétérogénéité d'un groupe en formation ;
- les besoins spécifiques d'un public souhaitant apprendre le français pour pouvoir agir dans les milieux étudiants, et non pas le français en tant que langue étrangère ; Ce facteur renvoie à ce que Lehmann entend par l'apprentissage « DU » français qui sert à intégrer le milieu universitaire (voir chapitre 5, section 1).
- le temps, souvent limité pour la mise en place d'une formation FOU, qui demande à l'enseignant de répondre aux besoins du public tout en respectant un délai rigoureux défini par le demandeur.

En effet, l'application de la démarche FOU vise à rendre les apprenants capables de comprendre des discours propres à leur discipline, passer des examens, rédiger des mémoires, etc. en français. Toutefois, il est important de mentionner que la langue n'est pas le seul facteur influençant la réussite du parcours académique des étudiants allophones. D'autres aspects, sur lesquels nous reviendront dans la troisième partie de ce mémoire, concernent notamment les démarches administratives, la vie quotidienne, la recherche d'un logement, etc.

« Il semble en effet qu'avec le FOU, la didactique du français langue étrangère change de point de vue de focalisation de manière tout à fait officielle : il ne s'agit plus de concevoir un programme centré sur l'apprenant mais sur une situation, à savoir celle « **d'être un étudiant dans un système universitaire en français** ». » (Mourlhon-Dallies, 2011 : 138).

Les propos de Mourlhon-Dallies sont, à mon avis, justes jusqu'à un certain point, au moins tels qu'ils sont abordés. Certes, l'étape cruciale de l'élaboration des programmes en FOU est l'identification et l'analyse des situations auxquelles l'étudiant sera confronté durant son activité future. Or, je pense que le but de cette analyse est finalement de répondre le plus efficacement possible à des besoins et objectifs de l'acteur en question, notamment grâce à une « matrice » de priorisation qui dépend fortement des conditions dans lesquelles la formation se déroulera. La formation en FOU reste donc centrée sur l'étudiant, en anticipant les tâches qu'il aura besoin d'accomplir. Par contre, c'est la prise en compte des facteurs que nous avons évoqués précédemment (voir la première étape de la démarche d'élaboration des programmes FOS-FOU que nous présenterons dans la section suivante de ce cadre théorique), et la centration sur un objectif spécifique, lié au milieu

universitaire, qui font de ce domaine un nouveau champ d'intervention en didactique du FLE.

4. *Élaborer une formation en FOU : une démarche issue du FOS*

De nombreux auteurs qualifient le FOU comme étant une branche du FOS, et ce principalement car il se base sur une démarche sur objectif spécifique. En effet, les deux proposent à l'enseignant de partir de l'analyse des besoins de son public avant d'arriver à l'élaboration de son programme de formation. Cette préparation résulte d'une demande institutionnelle, qui cherche à répondre à des besoins précis, d'un public spécifique.

Nous ferons maintenant le point sur l'approche FOS proposée par Mangiante et Parpette, servant à concevoir des programmes sur objectifs spécifiques. Pour élaborer le projet que nous analyserons dans la troisième partie de ce mémoire nous avons essayé de nous baser beaucoup sur la démarche proposée par ces auteurs, et c'est pour cette raison que nous avons choisi de la développer dans ce cadrage théorique.

Les auteurs qualifient cette démarche d' « *intéressante* [même si elle n'est pas systématiquement applicable] *parce qu'elle fournit un outil de référence à partir duquel le concepteur peut prendre conscience de ce qu'il est possible ou non de mener dans son contexte, et envisager les stratégies de remplacement les plus proches et cohérentes au regard de ce que serait une démarche FOS « idéale »* (2011: 49). Ils mettent donc en avant le côté pratique de cette approche, dans le sens où elle constitue une référence pour les concepteurs de programmes de FOS/FOU, mais ils notent également qu'elle reste à adapter ou à « remplacer » en fonction des possibilités et des contraintes imposées par le contexte où elle est appliquée. Autrement dit,

« bien qu'elle réponde « sur mesure » à une demande de formation ciblée, ne peut s'accommoder d'un contexte institutionnel exigeant. D'où la nécessité de mener sa réflexion sur une façon de concilier les besoins du public et le contexte institutionnel qui l'accueille. » (Lamia, 2012 : § 13¹³).

La réflexion qui précède, conduit à l'élaboration d'un programme FOU qui est censé respecter les mêmes étapes que la démarche FOS (Mangiante et Parpette, 2011 : 42) :

- i. Identification et analyse de la commande. Elle renvoie aux questions suivantes :
Quels sont les besoins ? Quelles en sont les attentes et les objectifs précis ? Est-ce

¹³ Lamia (2012), Site web d'*Amerika* : Section *Application du FOS en milieu Universitaire*.

que le nombre d'heures à disposition permettra de répondre aux besoins véritables des personnes ? Y a-t-il un budget, et si oui, de combien ?

- ii. Analyse des besoins et émergence d'hypothèses. « Elle consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français dans le cadre de leur activité » (Carras, 2016-2017 : cours 2). Ce travail s'effectuera non seulement avant la mise en place de la formation, mais tout au long de cette dernière. Elle s'appuiera donc autant sur le ressenti de l'apprenant, que sur le point de vue d'autres acteurs de l'institution (personnel administratif, enseignants de spécialité universitaire, etc.). C'est en fait cette étape qui va nous permettre, au fur et à mesure, de déterminer les objectifs d'apprentissage et d'essayer de mieux répondre aux besoins des étudiants.

Mais qu'entend-on par besoin? « Un besoin est la constatation d'un écart entre ce que sait faire la personne (dans ce cas l'apprenant) et ce qu'il faudrait qu'il maîtrise pour être en mesure d'agir efficacement » (ibid.). On compare donc « l'état initial » qui correspond aux compétences et niveau actuel des étudiants en français, à « l'état souhaité » qui renvoie au niveau et aux compétences communicatives que l'étudiant doit acquérir pour être opérationnel dans son activité future.

- iii. Recueil de données et prise de contact avec les acteurs du terrain. Cette étape de la démarche sert en fait à confirmer ou infirmer les hypothèses et à « informer le concepteur de programmes sur le domaine à traiter, ses acteurs, ses situations, les informations et les discours qui y circulent » (Carras, 2016-2017 : cours 3). Cette collecte peut être constituée d'« un recueil de discours et documents « existants » » (Mangiante et Parpette, 2004 :58), comme les cours magistraux enregistrés, ou « par la constitution de discours « sollicités » » (ibid.), tels que les entretiens d'enseignants, d'étudiants, bref, de l'ensemble des acteurs de la vie universitaire. L'enseignant réunit donc toutes les situations de communication auxquelles l'étudiant fera face et les corpus qui y correspondent pour pouvoir s'en servir comme supports de formation.
- iv. Analyse des discours et traitement des données. Les données recueillies dans l'étape précédente doivent maintenant être analysées par le concepteur qui doit le

plus souvent compter sur sa propre analyse des discours collectés. Autrement dit, lorsque ces discours sont peu, ou pas traités d'un point de vue pédagogique, c'est à lui de les exploiter et de découvrir leurs aspects linguistiques, pragmatiques et culturels. Il est d'ailleurs important de noter que la diversité et la quantité des documents recueillis obligent souvent les formateurs à faire le tri, en laissant de côté une partie importante de ces derniers. Les contraintes qui peuvent s'exercer et influencer la mise en place de la formation jouent aussi un rôle important dans l'opération de ces choix. Nous ferons le point sur ce cadre contraignant, par la suite.

- v. Élaboration de supports didactiques. Ce n'est que lors de cette dernière étape de la démarche que l'enseignant se servira des données recueillies pour pouvoir élaborer le programme et les activités de formation. Celles-ci doivent en fait être basées sur les conclusions des phases précédentes, notamment en ce qui concerne les situations de communication, de savoir-faire mais aussi dans les aspects culturels, aussi importants dans l'intégration universitaire.

Il me semble nécessaire d'explicitier les aspects dont on doit tenir compte pour cette dernière étape d'élaboration. Mangiante et Parpette présentent certains cas de figure (2011 : 42):

- « Détermination de la stratégie : disciplinaire ou transversale ? Travaille-t-on sur des données pouvant concerner des étudiants de différentes disciplines, ou prend-on en compte les contenus et exigences propres à telle ou telle discipline ?
- Choix des spécificités pragmatiques et linguistiques, des contenus notionnels à aborder
- Traitement technique des données audio et vidéo (sélection d'extraits, montage, parfois traitement du son)
- Elaboration des activités en fonction des modalités d'apprentissage privilégiées approche communicative, travail de classe, enquêtes de terrain, travaux individuels ou de groupes, etc.
- Détermination des dispositifs d'enseignement-apprentissage : cours uniquement en présentiel, ou alternance d'activités collectives (pour le développement des compétences transversales) et d'activités en autonomie (pour les aspects spécifiquement disciplinaires).».

Le concepteur d'un programme de FOU doit, en théorie, tenir compte de cette approche pour élaborer le programme de formation qui lui a été demandé. Or, comme Mangiante et Parpette le soulignent : on a souvent des programmes qui ne prennent « *que faiblement en compte les situations universitaires [...] les programmes de préparation à l'université s'éloignent progressivement d'une démarche FOS prototypique pour se rapprocher des formations de français général.* » (2011 : 48). Cela est dû généralement

aux « contraintes temporelles et matérielles » qui occupent une place tout à fait centrale dans la formation, frustrant la phase de sélection des contenus et placent l' « agir en toute urgence » au centre des objectifs du concepteur. « *D'où une prise en compte limitée des besoins fondamentaux de ces étudiants : la compréhension des cours magistraux, le respect des exigences universitaires en matière de production écrite, les échanges administratifs, la compréhension de l'arrière-plan culturel de la vie étudiante, etc.* » (Mangiante et Parpette, 2011 : 6).

4.1. FOS/FOU : quelle articulation ?

Selon Florence Mourlhon-Dallies le FOU est une appellation calquée sur le FOS, destiné à des publics d'étudiants souhaitant poursuivre leurs études dans un système universitaire français ou francophone (2011 : 135). Hilgert définit le FOU

« comme la branche du Français sur objectif spécifique ou FOS dont le public-cible est caractérisé par la pluralité des spécialités, les contenus sont principalement de type formel et procédural et dont les objectifs se subdivisent suivant trois axes : les connaissances liées à la vie étudiante et de rituels du pays où l'on arrive ; la compréhension orale du discours universitaire, les exigences de l'expression écrite. » (2009 : 52).

L'auteure considère donc cette branche comme un sous-domaine du FOS, différant de ce dernier par la diversité de disciplines, contenus et objectifs. Pour elle, l'objectif général transversal d'un programme FOU relève de la méthodologie, le comment faire qui se décline en *comment* rédiger, *comment* prendre des notes, *comment* apprendre en autonomie, etc., qui n'est pas propre à un champ disciplinaire (2009 : 51).

D'après Carras, dans son cours de *Français sur Objectifs Spécifiques*, on fait du FOU aussi bien en France (centres universitaires de langues, Alliances Françaises, filières universitaires : sciences Po, Écoles d'Ingénieurs, etc.) qu'à l'étranger (Alliances Françaises, Instituts Français, Centres de formation en langue, Filière Universitaires Francophones (FUF), universités aux cursus bilingues). En effet, nous aurons affaire soit à des publics préparant leur arrivée à l'université en milieu homoglotte, soit en milieu hétéroglotte de manière intensive, ou bien dans des situations de multilinguisme à l'étranger. En revanche, quand on parle du FOS « *désigné comme inspirateur principal de la démarche FOU* » (Mourlhon-Dallies, 2011 : 136), on n'entend pas spécialement une démarche destinée à l'apprentissage en milieu homoglotte. Selon cette auteure, le FOS servait avant à la conception de programmes intensifs pour des professionnels étrangers hors de France. Sa méthodologie n'est donc « *pas spécialement adaptée à l'apprentissage*

en immersion » (ibid.), et ne tient pas compte du plurilinguisme, dit différemment, a très peu de liens avec l'intercompréhension des langues.

4.2. Le FOU : au carrefour de plusieurs fonctions du français

Comme nous venons de le voir, Mangiante et Parpette (2011) ainsi que d'autres chercheurs, font du FOU une sous-partie du FOS. En revanche, Mourlhon-Dallies apporte une autre réflexion, en montrant que le FOU se distingue tout de même par certaines différences. Cuq et Gruca résument pertinemment le point de vue de cette auteure sur le FOU :

- « il peut s'adresser à un public d'étrangers déjà en milieu francophone, à un public d'étrangers se destinant à suivre des études en pays francophone ou à un public d'étrangers à l'étranger mais dont les études se déroulent en français
- à l'inverse du public FOS, ce public a un projet d'avenir qui peut varier et a parfois une faible connaissance du milieu professionnel auquel il se destine » (2017 : 328).

En outre, comme Mangiante et Parpette le précisent, l'application d'une démarche FOS,

« suppose de traiter un public homogène dans son projet de formation et dont les besoins relèvent d'un même ensemble coordonné. Est-ce le cas avec des publics étudiants venant de filières et de niveaux d'études différents, relevant de niveaux de langue divers, originaires de cultures et de systèmes éducatifs variés, et se retrouvant dans le même cours en présentiel, que ce soit avant leur arrivée ou tout au long de leurs études en France ? » (2011 : 42).

Nous reconnaissons là certaines caractéristiques qui définissent notre public. Les participants aux ateliers visaient des filières et niveaux d'études différents mais avaient tous comme projet d'intégrer la vie universitaire en France sans en avoir beaucoup de connaissances. Leur regroupement dans la même classe, avant leur arrivée en France, est causé par cet objectif commun. Ils s'attendaient donc à ce que les ateliers puissent leur fournir le plus d'informations possible et les familiariser avec leur futur milieu « professionnel ».

Toujours pour Mourlhon-Dallies, le FOU se situe au carrefour de plusieurs fonctions du français. Elle rappelle l'existence de la notion de *Français Académique* qui renvoie à une formation mettant « *au premier plan la question de la maîtrise de la langue pour le suivi des études universitaires* » (prise de notes en cours, dissertation, commentaire composé, etc.). La différence entre les deux se place sur « *l'acceptation plus large du FOU* », dont le but est « *la réussite d'un cursus universitaire* ». C'est ce second aspect qui s'approche du projet auquel nous nous intéressons dans ce mémoire. À celui-ci s'ajoute le *Français Langue Seconde* qui fait écho aux démarches administratives et à l'intégration

sociale universitaire, comme la recherche d'un logement, les inscriptions, etc., aspects dont nous avons traité dans les ateliers et sur lesquels nous nous arrêterons dans la partie d'analyse. L'auteure y joint une autre compétence intrinsèque au FOU, à savoir le *Français pour l'intégration Universitaire*, qui renvoie à la culture du milieu académique (relations enseignants/ étudiants, ou entre étudiants). Enfin, le *Français de Spécialité* n'est pas à négliger car bien que le FOU vise plutôt les savoirs transversaux, on ne peut nier l'aspect proprement disciplinaire du français et la prise en compte des logiques d'appréhension de chaque domaine d'étude. Elle illustre cette suite logique avec cette équation (2011 : 137) :

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

En résumé, le FOU semble être situé au point de rencontre du français académique, du français langue seconde, du français pour l'intégration universitaire et partiellement du français sur objectifs spécifiques, puisque nous l'avons déjà vu, sa démarche s'en approche autant qu'elle s'en éloigne.

Chapitre 5. Conditions de faisabilité du FOU

1. Caractéristiques d'un cours de FOU

Ce qui distingue les publics du FOU de ceux du FLE sont les besoins et objectifs propres. Cela ne veut pas dire que l'apprentissage du FLE n'ait pas d'objectifs, mais nous constatons que la particularité des publics de FOU réside dans le fait de vouloir apprendre « DU » français nécessaire à l'intégration au milieu universitaire, et non pas « LE » français en tant que langue étrangère. On pourrait très justement se dire que beaucoup de personnes apprennent « LE » français avec un objectif précis qui ne s'inscrit pas spécialement dans les domaines du FOS ou du FOU. Or, nombre de didacticiens veulent faire ressortir de cette idée que l'apprentissage « DU » français pour le public concerné par ce mémoire, dépend de besoins très spécifiques, généralement définis au préalable, qui nécessitent d'être comblés par une formation dont les contenus et objectifs seront autant spécialisés que linguistiques. Lehmann résume, « *ils apprennent du français POUR en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés* » (1993 : 115). Pour aller plus loin de ces réflexions, nous pouvons revenir au quatrième chapitre (voir section 2.).

Les buts visés dans une formation de FOU sont l'autonomie des étudiants dans le milieu universitaire, une bonne compréhension des cours, etc., ce qui demande aux enseignants/ formateurs d'aller chercher et identifier les besoins de ce public en question, avant même de procéder à l'élaboration du programme, en vue de mieux y répondre. Le concepteur devra donc se concentrer sur l'objectif final, c'est-à-dire sur les informations liées aux situations auxquelles les étudiants seront confrontés, par le biais de la langue.

En ce qui nous concerne, grâce aux retours¹⁴ d'expérience des étudiants ayant déjà vécu la mobilité en France, ou en prenant en compte les différentes filières dont les étudiants sont issus, nous identifions déjà une bonne partie des besoins de notre public ; cependant il serait impossible d'essayer de les transformer tous en objectifs vu le nombre d'heures à disposition et l'hétérogénéité du groupe en formation. Des objectifs primordiaux doivent donc être établis. Alors, nous serons en mesure de cibler les contenus et de définir les objectifs à atteindre pour le travail d'accompagnement.

¹⁴ Voir les résultats du premier questionnaire d'analyse de besoins, dans la troisième partie.

1.1. Variété de situations d'enseignement/apprentissage

Différents types de public peuvent être identifiés dans les formations de FOU (Mourlhon-Dallies, 2011)

- i. des étudiants se préparant en amont pour suivre des études en pays francophone, depuis leur pays, ce qui est le cas du public concerné dans ce mémoire,
- ii. des étudiants déjà en pays francophone suivant des cours destinés à un large public,
- iii. des étudiants vivant et suivant leurs études dans des pays dont le français est langue seconde.

Rappelons que nous en avons déjà mentionné deux dans le quatrième chapitre. L'auteure nous explique que les trois cas de figure renvoient à des situations différentes à traiter en termes de durée, attentes, contexte d'assurance de cours, ou ateliers dans notre cas, et imprégnation de la langue. C'est pourquoi, elle décide de dépasser sa définition du FOU (voir page 138 de l'article) et d'introduire la notion au pluriel puisqu'il existe des situations d'apprentissage et des méthodologies différentes selon les conditions et le contexte de la mise en place des formations. Or, nous emploierons dans ce mémoire la notion au singulier, vu que l'on se concentre sur notre propre contexte et méthodologie d'élaboration du programme. Cette acceptation du terme au singulier renvoie également à celle de Mangiante et Parpette qui affirment que l'objectif de la formation reste unique : « l'intégration à l'enseignement supérieur en langue française » (2011 : 5).

2. Élaboration de programmes FOS/FOU

En 1990 S. Moirand (cité par Haddad, 2015) suggère une « *démarche fonctionnelle* » pour élaborer des programmes d'enseignement sur objectifs spécifiques.

L'auteure résume la démarche avec ce schéma :

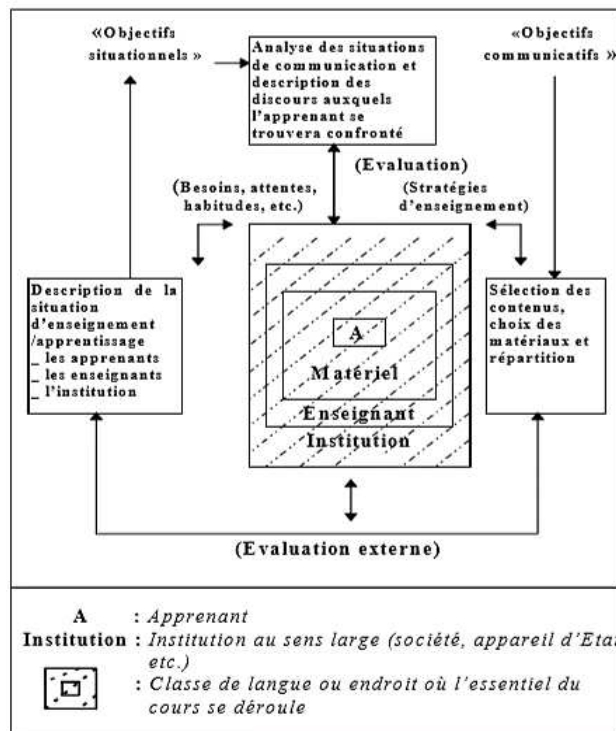


Figure 4 : Schéma de la démarche fonctionnelle

(Haddad, 2015 : 91)

Elle insiste sur trois acteurs : l'apprenant (centré au milieu du schéma), l'enseignant et l'institution. L'analyse des caractéristiques de ces derniers permettra de faire le point sur les objectifs langagiers à fixer, l'écart entre l'état actuel des apprenants et celui à atteindre, les demandes et les contraintes imposées par l'institution et ce qui peut être réalisable par les enseignants. C'est d'ailleurs la description de ces éléments qui va permettre d'identifier les situations dans lesquelles l'apprenant souhaiterait et devrait utiliser principalement la langue étrangère. Moirand en donne certains exemples : « situations professionnelles, situations touristiques, situations académiques, situations d'oral en réunion en groupe, situations de lecture, situations de communication épistolaire, situations d'examen, etc. » (ibid. : 92). Elle identifie donc ces circonstances par des « objectifs situationnels » qui renvoient aux situations de communication dans lesquelles l'acteur central de ce schéma, en l'occurrence l'apprenant, aura à utiliser la langue.

Pour identifier ses besoins, l'auteure propose de :

- « répertorier les situations de communication dans lesquelles il aura à utiliser la langue cible » (ibid.), traduit par le milieu universitaire dans notre cas ;
- « analyser les échanges langagiers susceptibles de se produire dans ces situations ». Pour ce faire, elle propose de s'appuyer sur deux questions : « Que

fait-on dans ces situations et que dit-on pour le faire ? Que peut-on dire ou avoir à dire, que peut-on entendre ou avoir à entendre ? » (ibid.). Par conséquent, Haddad note le lien entre « dire » et « faire » qui pourraient amener à « une analyse en terme d'acte de parole ».

Cela nous amène à comprendre pourquoi l'auteure a choisi de nommer cette approche « fonctionnelle ». En effet, l'enseignant aura non seulement à identifier et étudier les situations que l'étudiant rencontrera dans son activité future, mais devra également analyser « les fonctions » que ce dernier aura à remplir dans des situations spécifiques.

2.1. Cadre contraignant et sélection de contenus prioritaires

Suite à l'analyse de la demande et des besoins, phases que nous avons développées précédemment, différents facteurs contraignants doivent être pris en compte pour la réalisation d'une formation en FOU. Nous en avons déjà mentionné quelques-uns dans le chapitre précédent et nous essaierons maintenant de tous les résumer.

Commençons par le niveau de départ des étudiants et celui à atteindre. Soulignons le temps consacré à la mise en œuvre du programme, en général très réduit, ce qui oblige le concepteur à cerner les besoins du public et à établir des priorités dans la formation. Passons aux contraintes matérielles qui renvoient au lieu de la mise en place du projet (dans les locaux de l'organisme qui offre la formation ou sur le lieu d'exercice de l'activité), le matériel audio-visuel disponible, et le possible écart entre le milieu cible et le lieu où la formation se tiendra. Finissons par la difficulté à répartir les étudiants selon leurs disciplines et niveaux de langue. Tel est le cas du groupe que nous avons formé à l'AFT, très hétérogène dans ses orientations disciplinaires (des étudiants partant en droit, d'autres en médecine, en économie, etc. se côtoient dans le même groupe de formation). Tous ces facteurs rendent en fait plus compliquée la mise en place de la démarche FOU.

Ce sous-point de cadrage théorique est fortement lié à notre problématique. Rappelons qu'elle concerne l'influence des contraintes institutionnelles, surtout le facteur temporel, sur l'élaboration d'un programme pertinent, et notamment la détermination des contenus à intégrer pour proposer une formation efficace et répondre le plus possible aux besoins des étudiants qui choisissent d'entamer ou d'entreprendre des études supérieures dans les universités ou les grandes écoles en France. Il semble en effet que la durée de ces formations soit insuffisante pour cibler l'ensemble des contenus dont nous avons souligné la pertinence plus haut. On pourrait alors se demander s'il y a une durée « idéale » qui

permettrait aux concepteurs de ces programmes de tout cibler. Certes, plus l'enseignant et ses apprenants disposent du temps, plus le dispositif sera complet et les besoins pourront être traités. Cela permettrait aussi de viser un travail sur les savoir-faire des étudiants, et donc sur leurs compétences, plutôt que de rester sur le plan informatif et travailler sur la connaissance, ce qui est le cas pour nos ateliers. Cependant, il est important de dire que le FOU implique énormément de choses en terme de contenus à traiter, et même si on avait beaucoup plus de temps, il serait très ambitieux de prétendre qu'on pourrait tout traiter, surtout lorsqu'il y a une grande diversité de filières, etc. présente dans le groupe de formation. L'étude portant sur les difficultés linguistiques, discursives, méthodologiques, interactionnelles, rédactionnelles, etc., proposée par Paul Bou (2008) dans le référentiel de méthodologie de travail universitaire, témoigne que finalement le FOU n'est pas un champ délimité car il implique beaucoup d'éléments à traiter. Cela justifie donc la grande question de ce mémoire : que doit-on traiter prioritairement et finalement que sont les priorités?

2.2. Tension entre transversalité et spécialité

Comme on l'a souligné dans le quatrième chapitre, la gestion du grand nombre d'étudiants en mobilité constitue de nos jours un enjeu important de politique linguistique. De ce fait, une bonne partie des établissements décident de privilégier les approches transversales afin de former un même groupe aux spécialités, niveaux de langue et d'études variés (Mourlhon-Dallies, 2011). C'est ce type de situation que nous traitons dans ce travail.

Parpette associe la transversalité à « *une unicité là où règne la multiplicité* » (2001: § 34). L'expression est liée au terme de « *langue de spécialité* », qui, selon l'auteur, n'est pas pertinent quand on a affaire à différentes situations de communication. Dans ce sens, une discipline existe à travers des discours oraux ou écrits, et non pas à travers une langue. L'utilisation de cette dernière tend donc, d'après l'auteur, à « *focaliser l'attention sur les champs lexicaux spécifiques à chaque discipline et à ignorer les autres aspects, masquant ainsi aussi bien les diversités au sein d'une même discipline que les transversalités entre disciplines* » (ibid.).

À part l'aspect langagier, la question que Parpette soulève nous fait penser à la diversité de niveaux de langue et d'études présents dans une formation de FOU, à la pluralité des filières et donc de discours universitaires, à la diversité de villes d'études visées, etc. Il serait idéal pour l'enseignant, dans ce cas, de suivre une « *approche*

différenciée », comme celle que Mangiante et Parpette (2011) proposent, et de travailler donc selon les spécialités représentées avec des supports différents. Or, c'est là que la question du temps est encore soulevée et « oblige » le concepteur à privilégier « *l'approche transversale* ». Le travail qu'il doit effectuer devient de plus en plus compliqué lorsque des contenus, activités, et donc supports transversaux doivent être privilégiés, alors que la diversité est dominante. Dès lors Mourlhon-Dallies souligne : « *la responsabilité qui pèse sur la communauté des didacticiens du FLE, appelés à faire de ce champs épineux qu'est le FOU un massif de roses plutôt qu'une touffe d'orties* » (2011 : 142).

2.3. Missions des réalisateurs de programmes

Lehmann et al. expliquent le rôle de l'enseignant dans la réalisation d'une formation sur objectifs spécifiques :

« Ce qui caractérise sans doute le plus nettement l'activité de l'enseignant d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques est qu'avant d'être un enseignant, il doit être presque concepteur, c'est-à-dire réaliser lui-même le matériel qu'il utilisera » (1980 : 142).

Moirand (1990 : 56) partage la même vision et décrit le rôle de l'enseignant ainsi :

« lui seul peut définir en dernier ressort ses propres stratégies [...] lui seul reste au contact des apprenants tout au long du cours et lui seul peut observer non seulement leur progression d'apprentissage, mais aussi l'évolution de leurs motivations, de leurs demandes et de leurs attentes. » (ibid.).

Elle ajoute :

« l'objectif de l'enseignant est d'abord de favoriser une exposition des apprenants à un maximum d'échantillons de langue étrangère, ensuite de les aider à structurer ces données en organisant leur présentation, et à se les approprier en leur proposant des tâches mettant en jeu des activités faisant appel à des opérations linguistiques et cognitives diversifiées » (1990, 57).

Dans cette optique, les rôles du concepteur et animateur viennent remplacer celui d'« agent de transmission du savoir », la fonction traditionnelle de l'enseignant, afin de favoriser l'autonomie de l'étudiant. Pour bien répondre à ces rôles, Haddad penche pour une formation d'enseignants dont les contenus seraient les suivants :

- « être sensibilisé au fonctionnement non seulement de la communication verbale, mais encore gestuelle, proxémique, etc., de sa propre culture ainsi que de celle de ses apprenants.
- être informé sur les sources possibles de documents authentiques en didactique et être préparé aux techniques de description et de catégorisation linguistiques.
- posséder une compétence pédagogique, c'est-à-dire qu'il doit être capable de sélectionner les techniques et méthodes proposées sur le "marché" éditorial, ainsi que de déterminer l'utilité éventuelle de tels documents "authentiques".
- suivre un mode de travail, qui mène l'apprenant à reconnaître ses propres besoins sociaux et langagiers et lui fournir les outils conceptuels et l'accès à l'information authentique qui

lui permettront de développer son autonomie, de prendre en charge lui-même le processus d'apprentissage et d'assurer lui-même la conformité de ces derniers à ses besoins. » (2015 : 94).

Il est vrai qu'opter pour une formation de l'enseignant (qui englobe les rôles de concepteur et animateur) en amont favoriserait la bonne conduite du projet ou de la formation dont il se charge. Or, les conditions pour répondre aux missions confiées ne sont, souvent, pas très favorables et ne lui permettent pas de solliciter l'autonomie de l'apprenant comme les auteurs l'estiment nécessaire. Il n'est pas évident de répondre objectivement à des situations très diversifiées, de s'adapter au plus près aux exigences institutionnelles et besoins d'un public spécifique tout en gérant des domaines peu ou pas familiers. Afin d'établir une connexion entre ce que les auteurs préconisent et les missions qui m'ont été confiées dans mon contexte de stage, il me faut également occuper le rôle d'informateur dans la perspective de fournir aux futurs étudiants albanais nouvellement arrivés en France un maximum d'informations pour les aider à faire leurs premiers pas dans le pays. Les étudiants pourront ainsi se servir en toute autonomie de ces informations une fois arrivés dans le contexte d'accomplissement de la tâche.

3. Choix de supports didactiques

3.1. Trois niveaux de réflexion didactique

Parpette et Mangiante (2011) nous apprennent qu'il existe trois niveaux de réflexion didactique. Ils mentionnent d'abord le « niveau macro » qui renvoie aux contraintes institutionnelles influençant la mise en place d'une formation. En particulier, le nombre d'heures, l'hétérogénéité des profils disciplinaires et des niveaux d'études du public, leur niveau de langue, etc. Comme nous l'avons vu précédemment, tous ces paramètres jouent un rôle déterminant sur les choix à opérer par le concepteur et sur les points à travailler (ex. les cours magistraux, les démarches administratives, etc.). C'est cette étape qui est désignée comme le second niveau et que les auteurs appellent « niveau méso ». Enfin, le troisième niveau, le « niveau micro », porte sur le type d'activités à concevoir. Ce niveau semble être en adéquation avec la dernière étape de la démarche du FOS, « *l'élaboration didactique* » (2011 : 163), et c'est l'analyse de ce dernier qui nous permettra d'essayer de trouver des réponses à notre problématique.

3.2. Détermination et structuration des contenus

Une phase essentielle du FOU est d' « amener, en peu de temps, un étudiant étranger à percevoir les différentes strates activées par le fait de « suivre des études en français » » (Mourlhon-Dallies, 2011 : 140). Pour ce faire, le concepteur doit opérer des choix sur la progression d'enseignement du programme FOU. L'auteure propose les options suivantes :

1. « *l'option analytique* » qui renvoie à l'analyse détaillée et l'identification des discours authentiques pour permettre à l'étudiant d'en maîtriser les caractéristiques. C'est cet axe que suivent Mangiante et Parpette pour construire les fiches proposées dans leur ouvrage du FOU (2011).
2. « *progression par priorisation* » qui consiste à tenir compte du niveau des étudiants et « à les amener à penser leur activité en fonction du degré de complexité cognitive » (ibid.). En d'autres termes, il s'agit d'une procédure centrée sur « *la compréhension de la position d'étudiant* ». Pour expliquer cela, l'auteure s'appuie sur le parcours signalé par Mangiante, qui est celui que tout étudiant suit dans un cursus de type Licence-Master-Doctorat. Pour ce dernier auteur ce parcours renvoie à trois étapes clés : « *Re-produire, Re-formuler, Re-lie* », qui permettront de cibler et d'exploiter les discours universitaires.

Pour Cuq et Gruca (2017), le moment de la sélection des contenus est une « *étape originale* » qui ne doit pas se baser seulement sur des documents relatifs aux disciplines concernées et cela à cause de l'hétérogénéité du groupe, tant par le niveau de langue que par les domaines représentés.

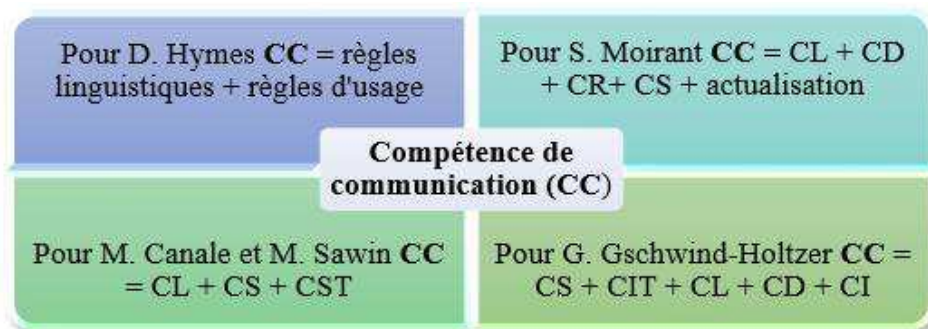
Mangiante et Parpette (2011) proposent deux approches didactiques différentes et complémentaires : la première consiste à une pédagogie suivie d'une « *évaluation différenciée* », qui s'effectuera en fonction des disciplines représentées dans le groupe. Dans ce cas, les corrections sont proposées en fonction des cursus travaillés, mais les explications restent collectives lorsqu'il s'agit des éléments de langue communs à tous les étudiants (ex. expressions de temps, de causalité, etc.). La seconde approche renvoie à un travail transversal avec des activités communes et accessibles aux différentes spécialités, basées sur des supports plus généraux. C'est pour cette dernière approche que nous avons opté pour nos ateliers et dont nous expliquerons l'utilisation dans une troisième partie.

Afin d'opter pour une approche efficace, susceptible d'amener les étudiants à produire et interpréter des discours adéquats dans des situations de communication auxquelles ils

seront confrontés dans le futur, la structuration des contenus doit, selon Rouket (cité par Haddad), tenir compte de certaines interrogations : « *Quels actes de parole l'apprenant sera-t-il amené à produire/ interpréter en tant qu'utilisateur de la langue étrangère et dans quelle situation de communication sera-t-il amené à le faire, quels rôles aura-t-il à jouer, avec quels types d'interlocuteurs, en référence à quels domaines d'expérience, etc.?* » (2015 : 84).

3.3. Complexité de la compétence communicative

Nous expliciterons ici les démarches proposées par Lehmann et al., qui pourraient constituer des éléments de réponse aux interrogations soulevées précédemment (1980 : 128). Ils commencent par orienter l'apprentissage sur l'apprenant ce qui implique de fixer certains objectifs langagiers et de donner les moyens de les atteindre. Partant de ce principe, les objectifs visés par la formation doivent répondre à ceux du public concerné, des étudiants dans notre cas. Pour ce faire, Richterich et Chancerel (1977) proposent d'identifier les situations dans lesquelles l'étudiant sera amené à utiliser la langue étrangère, et d'analyser les échanges susceptibles de se produire dans son activité future. Lehmann et al., rajoutent à cette démarche la compétence communicative. Haddad résume cette dernière par un tableau regroupant des définitions de nombreux chercheurs ou didacticiens :



- | | |
|--|---------------------------------------|
| CC : compétence de communication | CL : compétence linguistique |
| CS : compétence sociolinguistique | CST : compétence stratégique |
| CD : compétence discursive | CR : compétence référentielle |
| CIT : compétence interactionnelle | CI : compétence interprétative |

Figure 5 : Regroupement des différentes définitions de la compétence de communication (Haddad, 2015 : 88)

Ce tableau récapitule les différentes composantes de la compétence de communication et montre à quel point « l'activité langagière », qui implique des savoirs sociolinguistiques,

culturels, etc. est complexe. Dès lors, on s'interroge : est-il possible de faire acquérir tant de savoirs dans un délai de temps assez court, en l'occurrence, 15 heures d'ateliers ? Cette prétention semble être « irréaliste » alors qu'il est déjà difficile en langue maternelle d'assimiler autant de savoirs. L'analyse de cette difficulté reflète « *les obstacles qui surgissent dans le processus de transmission d'informations* » (ibid.).

Suite à ces réflexions nous sommes convaincus que pour communiquer valablement et répondre aux diverses situations dans lesquelles l'étudiant se trouvera, il ne lui suffit pas d'apprendre le français. L'approche communicative-fonctionnelle décrite ci-dessus traite l'apprenant comme quelqu'un dont l'objectif n'est que de communiquer en français. Or, ce n'est pas toujours le cas, que ce soit pour le public des Instituts ou Alliances Français, ou pour celui des collèges ou lycées à l'étranger. Est-ce donc bien cette compétence communicative que les étudiants de FOS/ FOU en cours de formation souhaiteraient ou auraient besoin d'acquérir ? Si oui, quels contenus et activités pédagogiques proposer pour atteindre cet objectif en seulement 15 heures d'ateliers ? En tenant compte de cette contrainte temporelle, serait-il finalement préférable de mettre l'accent sur l'aspect informatif au détriment des savoir-faire des étudiants ? Ces questions renvoient à nouveau à notre problématique et seront traitées dans la partie suivante de ce mémoire.

3.4. Choix de l'authenticité

Haddad met en avant l'intérêt de l'utilisation de documents authentiques dans une formation de FOS. Selon l'auteur, les documents authentiques permettent « *de répondre à la diversité des besoins et des motivations et de fournir des échantillons de situations de communication* » (2015 : 95). Il ajoute aussi la possibilité de « *diversifier au maximum les registres de langue et à assurer la vraisemblance des situations de son usage et donc d'enseigner une langue qui soit elle aussi réelle, ou proche de celle utilisée par les natifs de cette langue* » (ibid.). Cette définition explique le choix de la thématique du cinquième atelier de notre programme, traitant des registres de langue. Toujours d'après le même auteur, le document authentique pourrait constituer « *un très bon moyen pour confronter les apprenants du milieu exolingue [comme celui de l'Albanie] à la réalité sociolinguistique et socioculturelle de la communauté de la langue cible* » (ibid.).

Porcher souligne aussi l'intérêt de ces documents qui « *confrontent l'apprenant à la langue telle qu'elle s'emploie dans sa variété proliférante [...] ces documents constituent*

une exemplification sans rivale des pratiques culturelles de la société-cible, de ses goûts, de ses valeurs et de ses hiérarchies » (1985 : 19). Ils doivent donc être sélectionnés en fonction du profil du public, des intérêts de ce dernier, mais également de ceux du formateur, à qui revient la tâche d'exploitation. C'est d'ailleurs au formateur de « guider les apprenants à atteindre tel ou tel objectif linguistique et/ou communicatif » (Haddad, 2015 : 95). Enfin, utiliser des documents authentiques pour un profil précis, comme celui de l'étudiant par exemple, peut constituer des sources d'informations importantes sur l'organisation des services, le domaine en question et les principales activités à accomplir. Dès lors « l'enseignant peut cerner les situations langagières, analyser quels actes de parole, quels éléments de grammaire et quelles notions les apprenants vont avoir à saisir et à produire ou utiliser eux-mêmes dans les situations d'échanges langagiers données. » (ibid.).

Chapitre 6. Dimensions culturelles et interculturelles au sein du FOU

Nous définirons dans ce dernier chapitre du cadrage théorique les composantes culturelles et interculturelles, et nous essaierons de mettre l'accent sur l'importance de leur traitement dans une formation en FOU. Le contenu de ce chapitre est en fait directement lié à une partie des contenus que j'ai choisi d'intégrer dans mon programme de FOU. J'ai jugé qu'il était utile d'axer mes ateliers sur ces dimensions car le contact entre culture d'origine et culture cible a pour moi un impact sur l'intégration des étudiants qui vont devoir vivre et suivre des études dans un milieu francophone.

Avant de présenter la place des dimensions culturelles et interculturelles dans les contenus et activités des ateliers (partie 3), je poserai un cadre théorique sur la compétence universitaire et ses composantes. Je ferai ensuite le point sur le traitement de la compétence culturelle dans un cours de FOU, et sur sa typologie en termes de connaissances. Je consacrerai enfin une section à la place de l'interculturel en FOU, et notamment à l'efficacité du traitement de la « prise en compte interculturelle ».

1. Compétence universitaire : analogie avec les axes des ateliers

Nous avons évoqué jusqu'à présent les exigences institutionnelles qui permettent d'assurer une formation pertinente. Or, ce sont les contenus des cours qui viseraient à « *développer une compétence d'ordre universitaire chez les apprenants* » (Lamia, 2012 : § 6). Lamia distingue dans cette compétence trois composantes :

i. Composante institutionnelle

Selon l'auteure, l'étudiant a besoin de développer la capacité de comprendre la façon dont son université et ses études sont organisées. Il doit également être préparé à répondre aux diverses démarches administratives, que ce soit dans les procédures directement liées à l'université (ex. inscription administrative), ou celles qui renvoient à son statut étudiant et de membre de la société d'accueil (chercher un logement, ouvrir un compte en banque, etc.). Cette composante fait écho au premier axe des ateliers, notamment le volet « réussir mon installation en France », que nous présenterons dans le huitième chapitre de ce travail.

ii. Composante culturelle

L'auteure rajoute l'importance du développement de la compétence culturelle chez les étudiants qui intégreront l'université française. Elle l'attribue à la connaissance de la civilisation et de l'histoire d'un pays. Néanmoins, il y a d'autres connaissances qui donnent

un sens plus large à cette composante et qui nous intéressent plus dans ce mémoire. Nous développerons ce point par la suite.

iii. Composante linguistique et méthodologique

Toujours d'après la même auteure, cette composante linguistique renvoie au développement des compétences lexicales, grammaticales, etc., qui permettent aux étudiants d'avoir accès aux cours de la filière visée (la prise de notes, la compréhension des cours magistraux, etc.). Quant à la composante méthodologique, elle fait écho aux tâches que l'étudiant est censé réaliser pendant son parcours universitaire : rédiger un mémoire, déterminer une problématique, créer un plan de recherche, etc.

L'agencement des composantes citées ci-dessus correspond à l'ordre des trois grands axes que nous avons traités dans les ateliers d'intégration. L'auteure souligne leur importance fondamentale dans une formation préparatoire à des études universitaires en France, dans la mesure où les étudiants ne sont pas considérés comme « étrangers » dans leurs universités. Ils intégreront seulement un nouveau système académique, dont la langue utilisée sera différente de celle qu'ils ont apprise et pratiquée dans le passé. « *L'enjeu consiste à élaborer, [...] le dispositif le plus complet et le plus cohérent devant répondre aux réels besoins d'un public spécifique en tenant compte des différentes contraintes matérielles et institutionnelles qui se posent.* » ((Lamia, 2012 : § 8). Pour ce faire, elle propose d'adapter la démarche FOS en concevant une méthodologie pouvant répondre aux besoins réels des étudiants.

Mangiante et Parpette (2011) partagent le même avis. Pour eux, ces types de formations proposées par les centres de langue ou les universités, doivent s'appuyer sur les axes linguistiques, culturels/interculturels, institutionnels et méthodologiques. Or, la question qui surgit est encore celle que l'on se pose tout au long de ce mémoire : quelle formation élaborer et avec quels contenus pour que la préparation puisse être la plus optimale possible? Nous nous concentrerons dans cette partie sur la seconde composante évoquée plus haut (la composante culturelle), afin de comprendre l'intérêt du traitement d'aspects culturels dans les ateliers.

2. Traitement de la composante culturelle dans un cours de FOU

Effectuer ses études en France ne nécessite pas seulement de posséder un bon niveau de langue pour pouvoir suivre ses cours à l'université. Bien qu'étant un aspect central, la

bonne maîtrise de la langue seule ne peut garantir à l'étudiant étranger de réussir son parcours universitaire. D'autres facteurs influencent son intégration, comme l'acceptation de soi et de l'autre, autrement formulée, « *la prise de conscience culturelle et interculturelle* », constat de mon expérience personnelle. Ainsi, comme dans l'enseignement du FLE, dans celui du FOU on peut également remarquer l'intérêt d'une approche combinant plusieurs aspects : linguistique, pragmatique et culturelle. C'est ce dernier qui est au cœur de ce chapitre.

S'agissant d'un sujet très large, nous définirons brièvement les deux notions : culturelle et interculturelle, dans le but de comprendre leur place dans une formation de FOU.

2.1. Quelle culture intégrer dans une formation de FOU

Selon Duclos (2010), les étudiants nouvellement arrivés en France se confrontent à la culture dite « légitime ». Ce terme désigne les attitudes sociales, politiques, économiques, religieuses, donc culturelles, d'un pays. Il s'agit de la culture présente dans une société que l'étudiant doit connaître pour pouvoir intégrer un nouveau milieu universitaire et social, et donc une nouvelle réalité.

Alors, que veut-on dire par culture ? Il existe de nombreuses définitions mais dans le cadre de nos ateliers, nous le traiterons que dans son sens anthropologique¹⁵. Pour ce faire, nous reprendrons la définition que Ladmiral et Lipiansky proposent:

« Elle désigne les modes de vie d'un groupe social : ses façons de sentir, d'agir ou de penser, son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique. La culture recouvre aussi bien les conduites affectives que les représentations sociales et les modèles qui les orientent (système de valeurs, idéologie, normes sociales). » (1989 : 8-9).

Nous déduisons par ces propos que la culture est propre à une société donnée. Les auteurs la définissent comme les manières de vivre d'un groupe, mais aussi les représentations produites par ce groupe qui lui permettent d'établir un système de croyances et de se différencier par rapport à d'autres groupes. Dans ce sens, la culture est une entité vivante ayant le pouvoir d'influencer les interactions sociales.

Mais quelle culture les étudiants albanais acquièrent-ils avant leur arrivée en France ? D'après mon expérience personnelle, la culture à laquelle nous sommes initiés pendant notre apprentissage de langues est plutôt axée sur des connaissances livresques : la

¹⁵ Comme traitée dans les sciences humaines.

littérature, la musique, l'art, la géographie, etc., qui permettent dans un premier temps de poser un cadre de référence. Or, il me semblerait important de viser aussi des éléments plus concrets, à savoir comment les membres d'une communauté donnée vivent dans un pays (modes de vie, rites sociaux), afin de nous permettre de nous y intégrer, car les cultures ne sont pas des entités indépendantes mais font partie d'une sphère sociale et communicationnelle. C'est ce qu'Abdallah-Preteceille veut dire par « *culture en Acte* » (1999 :16). Il s'agit donc « *de maîtriser suffisamment le réseau symbolique qui la constitue en tant que langue étrangère pour être capable de produire et de recevoir du sens dans cette langue* » (Gohard-Radenkovic, 2004 : 84).

2.2. La composante culturelle en termes de connaissances

Comme nous l'avons évoqué précédemment, il est important, avant de concevoir un programme de FOU, de réunir l'ensemble des situations de communication que l'étudiant vivra, et d'identifier l'ensemble des savoirs, savoir-être et savoir-faire qui lui sont associées. Beacco propose donc « *en premier lieu, de définir la composante culturelle en terme de compétences, bien que cette approche soit la moins attestée* » (2000 :102). D'après l'auteur, cela établirait une certaine homogénéité entre les typologies qui existent dans le domaine langagier et les dimensions culturelles du point de vue des connaissances :

- i. **Savoir** : les aspects culturels doivent être abordés comme des connaissances à posséder. Celles qui nous intéressent ici et qui renvoient aux savoirs que l'étudiant doit acquérir pour son intégration, sont celles qui sont censées être représentatives d'une coutume (ex. Les Albanais entretiennent des relations très proches avec leurs professeurs (ils peuvent les tutoyer), ce qui n'est pas le cas en France). Il s'agit de savoirs qui pourraient aider les étudiants à maîtriser davantage leur environnement leur apportant ainsi un sentiment de sécurité lors de leurs débuts en France. Dans une formation relativement courte, comme celle que nous avons assurée à l'AFT, le travail sur ces savoirs a permis aux étudiants de réduire leur sentiment d'ignorance, même si les connaissances étaient traitées dans une perspective générale, parfois très réductrice. Or, le risque était d'engendrer des représentations stéréotypées. C'est pourquoi nous avons essayé de centrer quelques contenus de nos ateliers sur les savoir-être et savoir-faire.
- ii. **Savoir-être** : le travail de l'aspect culturel doit permettre de développer les facultés d'adaptation. Il s'agit ici de la capacité d'un individu à remettre en question ses

croyances, convictions, et valeurs, donc à relativiser ses pratiques. Le futur étudiant albanais en France sera confronté à cette nécessité, du fait de son immersion dans un nouveau milieu aux aspects étrangers et différents de celui dont il a l'habitude. C'est pour cette raison que j'ai choisi d'orienter le sujet du quatrième atelier sur cette prise de conscience de l'altérité et de nécessité de tolérance.

- iii. **Savoir-faire** : les aspects culturels doivent apporter des connaissances à utiliser. Ces savoirs sont en fait utiles dans les situations de communication de la vie quotidienne. Ils peuvent se traduire par un bagage culturel ainsi que langagier, qui permettrait à l'individu d'intégrer son nouvel environnement et d'accomplir ses actes de base, en l'occurrence, s'installer, s'affilier à la sécurité sociale, etc. L'étudiant devra se comporter de façon adéquate, en faisant preuve d'un certain savoir-vivre, car ces gestes impliquent certaines normes à respecter.

3. L'interculturel en FOU

Nous avons évoqué précédemment la question de la dimension culturelle en essayant de mettre en avant son rapport avec les formations FOU. Nous essaierons à présent de définir la dimension interculturelle et nous nous efforcerons d'établir des passerelles entre ce qu'elle sous-tend et son intérêt d'exploitation dans un projet comme celui que nous avons conduit.

On entend par situation interculturelle le contact entre deux ou plusieurs cultures qui s'enchaînent mutuellement. Cela peut entraîner une modification de la vision, de la pensée, donc du comportement chez les personnes en présence. Ainsi, selon Windmüller « *l'interculturel se vit et se développe au contact de l'Autre* » (2011 : 10). Il sous-tend à la fois proximité et distance, réciprocité et contradiction, influences et interférences, et enfin contacts, donc interactions. La relation à l'autre est en fait au centre de tout.

En effet, nous vivons d'abord l'interculturel comme une expérience personnelle. Par conséquent, pour appréhender l'autre nous devons commencer par nous connaître et donc travailler sur nous-mêmes. Chacun a ses propres codes caractéristiques qui reflètent son appartenance à une ou plusieurs cultures. Ces codes sont traduits par nos convictions, nos représentations, nos croyances, mais surtout nos relations interpersonnelles et nos comportements en classe. Beacco affirme que « *tout enseignement/ apprentissage des*

langues est une mise en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, d'autres mémoires » (2000 : 15), d'où l'importance de l'ouverture à l'autre.

Soulignons dans le cadre de ce mémoire nos manières d'apprendre et d'appriivoiser l'autre, en l'occurrence, l'étranger. Certes, rester dans sa « *zone de confort* » serait plus simple car cela permettrait de poursuivre ses actes en fonction de son seul raisonnement. Or, cela ne sera certainement pas possible pour un étudiant qui cherche à intégrer un nouveau système universitaire, dont les acteurs et les modes de travail en cours sont bien différents des siens, et demandent une certaine adaptation et acceptation de sa part, et donc un travail sur son propre système d'idéologie. Pour ce faire, Zumbihl note que les enseignants doivent connaître « *l'importance de la dimension socioculturelle dans la communication et ne peuvent oublier « l'étrange et l'étranger » dans la dimension interculturelle de leur enseignement* » (2005 : § 50).

3.1. Prise de conscience interculturelle

L'interculturel introduit un autre regard sur la relation entre cultures. Pour Abdallah-Preteille, (cité par Beacco) « *Il n'y a pas de caractère interculturel inhérent à un objet, un phénomène ou des individus. Il n'y a d'interculturel que la façon de les appréhender* » (2000 : 122). L'interculturel est donc, selon l'auteure, une approche assez subjective, dans le sens où elle se base sur nos perceptions du monde. C'est la prise de conscience interculturelle qui permettrait à l'étudiant de relativiser sa propre culture et ses valeurs dans l'optique de s'ouvrir vers l'altérité qui l'entoure, donc vers l'Autre, tout en assumant son identité. Car, comme Zumbihl le note, « *identité et réalité sont deux faces d'une même réalité : l'appartenance symbolique et émotionnelle au monde* ». En un mot, « *identité et altérité sont profondément liées* » (2005 : §32).

Il s'agit en fait d'une démarche de prise de conscience interculturelle qui impliquerait la formation de nouvelles hypothèses sur l'inconnu, et qui rendrait l'étudiant capable de confronter et adapter ses idées et comportements. L'interculturel incarne donc une mise en mouvement puisqu'il implique des interactions, des partages, des échanges, et de la réciprocité. Windmüller le décrit comme « *une pédagogie interactionniste et constructiviste* » (2011 : 20), ainsi que réflexive, car elle vise l'acceptation de l'étranger.

Nous avons consacré une séance d'ateliers d'intégration à cette notion, visant la « prise de conscience interculturelle », dans l'objectif d'une compréhension mutuelle. Cette

dimension permettrait à l'individu de « *développer une personnalité plus riche et plus complexe et accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles* ». (CECRL, 2001 : 40).

*

Le cadre théorique élaboré dans cette partie nous permet de comprendre que le nombre de compétences à traiter dans une formation de FOU est important, il ne s'agit donc pas d'un domaine délimité. Les affirmations et réflexions des auteurs cités jusqu'à présent nous signalent également qu'il faut tenir compte de nombreuses contraintes, et que les conditions de faisabilité d'une telle formation sont rarement idéales. Par conséquent, l'accompagnement des publics de FOS, FOU dans notre cas, est aussi délicat.

J'aimerais donc conclure cette seconde partie, en reprenant les propos de Lehmann, qui simplifie le public spécialisé à une liste de « comme si », considérant les apprenants comme un ensemble unique, dont les besoins, objectifs, représentations et comportements sont homogènes :

- « comme si la personnalité de chacun (des apprenants) se limitait à des besoins et à des objectifs
- comme si ce que les apprenants apprennent correspondait à ce qui leur est enseigné ; et comme si tout le monde apprenait de la même manière ;
- comme si tout le monde se comportait de la même manière dans les mêmes situations de communication ;
- comme si toutes les situations de contact des langues étaient équivalentes, c'est-à-dire comme si c'était la même chose de pratiquer le français à Perouse, à Abidjan, à Valparaiso et à Rangoon ;
- comme si toutes les situations de contact des cultures étaient, elles aussi, équivalentes : que les comportements au travail ou dans les relations d'affaires soient identiques ; que la science soit la même partout et qu'elle soit présentée, enseignée et diffusée identiquement partout » (1993b : 41).

Bien que les réflexions de l'auteur soient un peu moins actuelles (depuis, d'autres réflexions et considérations ont vu le jour), nous pouvons encore dire, me semble-t-il, que les publics de FOS ou de FOU continuent à être traités de cette façon. En effet nous continuons toujours à inventer et cibler des futures situations auxquelles les étudiants ou les professionnels seront confrontés, et à viser des compétences et savoirs transversaux à cause des contraintes imposées, dans le but de répondre à des besoins et objectifs communs. Or, il ne faut pas nier le fait que les apprenants n'ont pas le même niveau de français, qu'ils intégreront des filières variées dans des universités et villes différentes, dont les exigences et manières de fonctionner seront aussi dissemblables, ce qui ne garantit pas le succès de l'approche transversale appliquée, surtout lorsqu'elle est soumise à d'autres contraintes, notamment celle du temps.

Partie 3

-

Élaboration du projet

Au cours des chapitres précédents, j'ai présenté le contexte de mon stage qui permet de comprendre le cadre dans lequel la conception du projet « Les clés pour mon arrivée en France » s'est effectuée. C'est également dans ce milieu que j'ai pu tester le contenu du programme, et recueillir les données nécessaires à ce mémoire. Puis, j'ai essayé d'établir des bases théoriques dans le but de développer cette dernière partie.

Je tenterai ici d'expliquer comment on peut se servir de la méthodologie FOS/FOU pour sélectionner les contenus et objectifs prioritaires, afin de fournir les éléments nécessaires à l'intégration en milieu universitaire francophone des étudiants albanais, en une quinzaine d'heures d'ateliers. Pour ce faire, j'aborderai dans un premier temps la démarche suivie pour arriver à la conduite de mon projet de stage. Je présenterai et analyserai dans un deuxième temps les objectifs et contenus des trois axes traités dans mes ateliers, ainsi que les activités qui y sont intégrés. J'analyserai, dans un troisième temps, les résultats du projet par le biais des retours des étudiants ayant participé à celui-ci, et des collègues de l'AFT, afin d'évaluer la validité et la pertinence des contenus travaillés. Puis, j'apporterai une réflexion sur les limites de l'élaboration du projet, en suggérant certaines pistes d'amélioration. Je donnerai enfin mon ressenti personnel et je conclurai par une réflexion sur l'évolution de mes propres représentations sur le FOU.

Chapitre 7. Démarche d'élaboration du projet

Comme je l'ai précisé dans la première partie de ce mémoire, la naissance de ce travail fut le fruit d'un désir personnel et d'un accord avec l'AFT. Il ne s'agit donc pas d'une demande précise et définie au préalable, ni de la part de l'institution, ni du public concerné, mais d'une combinaison de besoins identifiés lors d'un stage d'observation effectué l'été précédent, et de mon expérience récente de la vie universitaire en France.

Effectivement, après avoir reçu une réponse favorable pour effectuer un stage auprès de l'AFT, l'enjeu était de proposer un projet intéressant et innovateur. J'ai développé de nombreuses réflexions pour mettre en place des activités supplémentaires, en dehors des cours habituels (voir chapitre 2, section 5). J'ai souhaité prendre comme point de départ mon expérience personnelle, sachant que les étudiants qui partent en France pour suivre des parcours universitaires sont nombreux, et ayant des contacts avec plusieurs Albanais suivant actuellement leurs études dans le pays, l'idée me semblait encore plus authentique. La suggestion que j'ai faite à l'organisme était encore floue à ce moment-là: « *je vous propose de développer des ateliers de préparation pour les étudiants qui souhaiteraient*

étudier en France » (tiré du mail envoyé le 17 octobre 2017 à ma tutrice de stage). Malgré cela, le projet leur semblait intéressant et utile. Ma tutrice a donc donné son accord pour l'idée proposée, en me laissant libre de déterminer les contenus que je souhaitais y intégrer et le plan correspondant. La base cruciale dans la conception du projet « **Les clés pour mon arrivée en France** » a été ma propre expérience en tant qu'étudiante albanaise des situations auxquelles peuvent être confrontés des étudiants voulant s'intégrer en France.

Il est important de préciser qu'à ce moment le domaine du FOU était peu connu pour moi. J'ai réalisé que mon projet correspondait aux caractéristiques du FOU lors d'une séance de cours de FOS (Carras, 2016-2017). Dès lors, je me suis intéressée à ce domaine et son interdépendance au FOS, comme source d'inspiration pour ma démarche d'élaboration du projet d'intégration à la vie universitaire en France.

1. Analyse de la demande

Comme nous l'avons vu dans le quatrième chapitre, la démarche de référence pour la conception d'un programme de FOU, suit les mêmes étapes que celle du FOS. Nous présenterons maintenant la première étape proposée par Mangiante et Parpette (2011).

En effet, après la négociation sur la nature du projet à mener, il a été décidé de proposer dix ateliers d'intégration à la vie universitaire, d'un total de 15 heures, avant l'arrivée en France des étudiants. Les ateliers étaient assurés en présentiel dans le pays d'origine. Ils comportaient trois axes afin de mettre toutes les chances du côté des étudiants de partir dans de bonnes conditions et réussir leurs études :



Figure 6 : Les trois axes du dispositif « Les clés de mon arrivée en France »

1.1. Conditions de faisabilité du projet

Nous présenterons maintenant les conditions dans lesquelles s'est déroulé le projet de stage, car comme Mangiante et Parpette l'indiquent, et comme la problématique le fait valoir, celles-ci « *sont déterminantes pour l'élaboration des programmes* » (2011 : 79).

Rappelons que les ateliers de FOU ont eu lieu à l'AFT en Albanie, pays d'origine des étudiants, avant leur départ pour la France. La langue officielle du pays, et langue maternelle des étudiants, est l'albanais. Nous étions donc dans un milieu hétéroglotte ce qui constituait, à mon avis, un obstacle pédagogique dans la collecte des données. Il me fallait donc tirer profit du temps qui me restait en France (avant le démarrage du stage), pour recueillir un maximum de données authentiques et essayer d'élargir l'espace d'apprentissage. L'objectif était de fournir dans ces ateliers un vrai panorama de la vie étudiante avec un maximum d'informations afin que la formation proposée réponde au mieux aux situations que vivaient les étudiants albanais au moment de leur installation dans le pays cible.

Il a été décidé de démarrer les ateliers le 08 mai 2017, quand les étudiants auraient reçu leurs réponses d'admission à l'université. Le travail de conception devait donc s'effectuer les trois mois précédents. Dans la sous-partie qui suit, j'expliquerai en quoi ce travail de conception s'est avéré compliqué à effectuer en amont de la mise en place des ateliers. Des contraintes telles qu'un public inconnu, des besoins, objectifs, et donc des futures situations de communication hypothétiques devaient être élaborées. Enfin, les outils nécessaires à la réussite de la vie étudiante, devaient être exposés en quinze heures. Dès lors, je me suis questionnée sur les besoins prioritaires à traiter, et les types de contenus et activités à intégrer.

1.2. Phases d'élaboration du projet

Pour monter le projet dans des conditions favorables et définir un cadre plus clair avant le démarrage du stage, j'ai établi un chronogramme qui m'a permis de me faire une idée des étapes à suivre dans l'élaboration de mon projet d'ingénierie, et du temps nécessaire à la réalisation de ces différentes étapes. Il a été complété et modifié tout au long de mon stage, pour conserver une trace du cheminement par lequel je suis passée, de la durée des tâches effectuées, des objectifs de celles-ci, et des acteurs impliqués. Le pilotage de mon projet se présente donc ainsi :

Phases du stage		Actions	Dates	Objectifs	Acteurs
1. État des lieux	Analyse du terrain et prise en compte de l'existant	Familiarisation avec le terrain du stage -mise au point du projet avec ma tutrice de stage -rencontre avec les enseignants de l'AFT -observation des contenus des cours et discussion avec les étudiants	Du 23 janvier au 06 février 2017	-Préciser le plan du projet et en affiner les objectifs -Collecter des informations sur le contexte du stage -Obtenir des informations sur les difficultés des étudiants déjà partis en France et sur l'intérêt pour le sujet ces dernières années du public de l'AFT et des étudiants en général (via l'Ambassade)	Moi (stagiaire) + tutrice de stage, équipe administrative, équipe pédagogique
	2. Détermination des objectifs et planification	Synthèse du contexte Travail de documentation préparatoire	Organisation et mise au point du projet -synthèse des observations, renseignements, consignes & conseils -recueil d'informations sur la thématique du stage et sur le public concerné	Du 07 au 14 février	-Déterminer les objectifs du projet -Fixer le programme de travail des semaines à venir -Discuter des pistes de sujets intéressants à explorer dans les ateliers -Analyser la demande et les exigences institutionnelles
		Premier recueil de données -lectures sur le sujet du stage -hypothèses	Du 15 au 25 février	-Concrétiser le sujet du stage -Prendre conscience de l'intérêt et des objectifs d'un programme en FOU -Réfléchir aux premières pistes de travail pour les ateliers	Moi + didacticiens, auteurs du FOU
3. Conception et réalisation		Analyse des besoins -analyse du premier questionnaire mené auprès d'étudiants étrangers déjà sur place en France & des entretiens semi-directifs effectués -préparation des enquêtes et des entretiens sur les attentes du public visé par le projet -premières suggestions à la tutrice -réflexions et pistes d'activités pédagogiques	Du 26 février au 20 avril	-Mesurer et identifier les besoins des futurs étudiants albanais en France : difficultés les plus courantes rencontrées & situations de communication auxquelles ils seront confrontés -Prendre des mesures pour gérer les contraintes -Essayer d'évaluer les attentes du public concerné -Déterminer les contenus des ateliers	Moi + camarades + étudiants + tutrice de stage
		Réunion avec la tutrice de stage -présentation des idées de contenus des ateliers -proposition d'activités pédagogiques -prise de notes de ses remarques	21 avril 2017	-Faire le bilan des premières actions lancées -Faire le point sur les besoins mesurés -Présenter et faire valider le contenu global du projet -Planifier les dates et la promotion du projet	Moi + tutrice

	<ul style="list-style-type: none"> -promotion du projet -préparation des affiches -diffusion de l'information via les réseaux sociaux 	22 avril au 05 mai	<ul style="list-style-type: none"> -Diffuser l'information pour la mise en place de l'atelier (puisque ateliers optionnels) -Attirer le public 	Moi + secrétaire + responsable de Campus France Albanie
	<p>Mise en route de 10 ateliers (15h au total) + autoévaluation intermédiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> -entrée en contact avec les étudiants -détermination progressive des contenus -création du journal de bord -maintien du contact avec les étudiants 	Du 08 mai au 09 juin	<ul style="list-style-type: none"> -Tester le programme conçu -Vérifier qu'on ne s'écarte pas des objectifs de départ -Faire le bilan du déroulement de chaque atelier : participation des étudiants + motivation à prendre la parole, intérêt des thématiques -Voir ce qui pourrait être estimé comme réussi, ce qui est à modifier ou à améliorer pour les ateliers à venir 	Moi + public impliqué dans le projet
4. Évaluation	<p>Retours sur le projet et évolutions éventuelles</p> <ul style="list-style-type: none"> -questionnaires d'évaluation des ateliers -discussion sur les attentes de départ des étudiants et le contenu final des ateliers 	12 juin	<ul style="list-style-type: none"> -Avoir les premiers retours par le public impliqué dans le projet -Découvrir des pistes d'amélioration du projet -Identifier les premiers points forts et faiblesses du projet 	Moi + étudiants
	<p>Évaluation du projet</p> <ul style="list-style-type: none"> -évaluation collective -évaluation individuelle -évaluation par les responsables du stage 	Du 13 au 23 juin	<ul style="list-style-type: none"> -Réfléchir sur les faiblesses et points forts du projet -Aller au-delà de l'influence des contraintes dans l'évaluation -Réaliser les appréciations de l'équipe de l'AFT -S'apercevoir de la pertinence et de l'efficacité du projet 	Moi + directeur de l'AFT + tutrice + enseignants
Bilan du projet				
Fin de stage				

Figure 7 : Chronogramme de l'élaboration du projet

1.3. Caractéristiques du public

Il est important de tenir compte des particularités de notre public avant d'analyser ses besoins. Constitué de jeunes adultes et adolescents, il avait un objectif précis à atteindre : réussir son installation et ses études en France. Les étudiants étaient censés avoir un niveau de langue avancé (B2-C1), qui est généralement exigé pour intégrer l'université française. Mangiante et Parpette confirment :

« Le niveau minimum requis pour l'accès au premier cycle universitaire dans le cadre de la procédure d'admission préalable est le niveau B2 du CECR. En dehors de cette procédure et pour les autres cycles, les universités demandent généralement le niveau B2 pour les filières de sciences humaines (économie, droit) avec le C1 pour les filières littéraires, et le B1 pour les filières scientifiques. Les universités sont libres de définir le niveau qu'elles veulent pour accepter des étudiants étrangers. » (2011 : 207-208).

Malgré les informations dont je disposais déjà, des questions sur le profil des étudiants concernés et le nombre de participants se posaient. Je me demandais : Combien d'étudiants y aurait-il? Participeraient-ils régulièrement à tous les ateliers? Quels niveaux de langue seraient présents dans le groupe ? Je supposais que les étudiants auraient tous un niveau avancé de français, mais je pouvais tout de même m'attendre à la présence d'autres niveaux, vu que la formation était dispensée gratuitement. La participation était donc ouverte à tous ceux qui souhaitaient intégrer les universités françaises pour la rentrée 2017. Enfin, une question, et non de la moindre, s'est posée: quelles filières d'études viseraient-ils? Par-conséquent, sur combien de contenus disciplinaires devrais-je travailler ? Serais-je obligée de suivre une approche transversale pour viser des contenus interdisciplinaires, ou pourrais-je quand même partir sur des informations et contenus plus spécifiques aux domaines représentés? Il est important de connaître la composition du groupe d'étudiants et leur profil, car, plus le concepteur dispose d'informations sur les apprenants, notamment « *leur projet d'études, leurs universités d'appartenance et leurs filières d'accueil* » (Mangiante & Parpette, 2011 : 198), plus il peut cerner le public et ses besoins. Dès lors, le projet conçu peut s'avérer plus pertinent et efficace, surtout lorsque « *le nombre d'heures prévu est limité et oblige donc à établir des priorités selon une démarche FOS* » (ibid.).

1.3.1. Identification et analyse des profils d'étudiants

Afin de répondre aux questions évoquées précédemment, j'ai diffusé un questionnaire sous format numérique, avant le démarrage des ateliers. Pour l'instant, nous nous focaliserons sur la première partie de l'enquête qui cherche à dégager le profil des étudiants désirant suivre les ateliers d'intégration universitaire. Comme précisé dans la première partie, seulement 29 profils ont été élaborés à partir des réponses fournies dans l'enquête. En vue de recueillir des informations sur le reste des participants je prenais toujours le temps, au démarrage de chaque séance, de leur demander de se présenter et de noter leur nom lorsque celui-ci n'était pas marqué sur la liste d'inscrits¹⁶. D'ailleurs, il s'est avéré difficile de les prendre en compte dans la préparation des ateliers, car leur présence n'était pas certaine pour la/ les séance(s) qui suivai(en)t.

Comme prévu, les étudiants présents dans les ateliers visaient des horizons différents au niveau des études suivies. Ce sont les réponses données au questionnaire, et les résultats de la première activité menée lors de la séance « mise en route des ateliers »¹⁷ qui nous ont permis de recenser toute cette diversité disciplinaire: Droit, Architecture, Informatique, Finances, Langues Étrangères Appliquées, Médecine (majoritairement PACES), Sciences de la vie, FLE, Pharmacie, Economie et Gestion de projets, Sciences Po, Mathématiques, Sciences de l'Ingénieur. De ce fait, je ne pouvais pas orienter les contenus des ateliers vers les caractéristiques propres de chaque discipline, et ce surtout pour le troisième axe développé. Dès lors, j'ai recouru à une approche transversale, qui, comme son nom l'indique, traverse les différents domaines en utilisant notamment des supports et contenus moins spécialisés et accessibles à tous.

La diversité des villes d'études était aussi à noter : Lyon, Paris, Nice, Grenoble, Reims, Strasbourg, Toulouse, Bordeaux, Marseille, Lille, Avignon, Besançon. Cet élément renforçant l'hétérogénéité du groupe, il renforce la nécessité de travailler sur des contenus transversaux dans la formation. D'ailleurs, il est vrai que les démarches administratives à effectuer sont communes à tous les étudiants du même pays d'origine. Or, si les villes d'études visées n'avaient pas été si variées, les contenus du premier axe auraient pu être différenciés pour fournir des informations plus spécifiques, comme l'antenne de préfecture d'une ville particulière et son fonctionnement, l'exploitation de son campus universitaire,

¹⁶ Voir Annexe 1

¹⁷ Voir le déroulement de l'activité sur les pages 3-4 du guide.

ses transports en commun, etc. Soulignons pourtant, que le facteur temporel nous aurait probablement obligés encore une fois à nous focaliser sur des contenus plus généraux. Mangiante et Parpette rappellent aussi que cette diversité explique la généralisation des grands découpages tels que la structure d'un écrit formel, etc., qui sont ceux des cours de FLE de niveau intermédiaire ou avancé. Le choix des sujets se fait sur des thématiques accessibles à tous. Ainsi, comme on l'a déjà souligné dans le cadrage théorique (voir chapitre 4, section 4.2) « *on voit que la diversité des contextes déplace le curseur du FOU du centre à la périphérie du FOS [...] le faisant parfois rejoindre complètement le français général.* » (2011, 47).

Concernant la maîtrise de la langue des participants¹⁸, celle-ci était peu homogène. Ils avaient pour la plupart un niveau B2-C1 certifié, mais des A2-B1 y ont aussi participé, ce qui renforçait l'hétérogénéité du groupe.

2. Outils d'analyse des besoins et résultats

L'analyse des besoins fut une étape cruciale car elle m'a permis de recenser les situations dans lesquelles allait se trouver ultérieurement mon public, et de prendre connaissance des outils de langage qui seraient nécessaires dans ces conditions. Avant de me lancer dans l'identification des besoins, j'ai cherché à cibler les informations qui m'intéressaient, en essayant de répondre aux questions suivantes: À quelle(s) situation(s) seront confrontés les étudiants albanais au moment de leur arrivée en France, pendant leur activité étudiante ? Avec qui parleront-ils ? À propos de quel(s) sujet(s) ? De quelle manière et dans quelles conditions ? Qu'auront-ils à écrire, à lire, à dire et à comprendre ?

Pour déterminer les contenus abordant toutes ces utilisations de la langue requises par la vie étudiante, et les compétences de communication qui y sont associées, j'ai opté pour le travail de méthodologie qui suit.

2.1. Témoignages et entretiens

Pour répondre aux questions soulevées et évaluer mes hypothèses, je me suis largement appuyée sur ma propre expérience. En effet, avant le démarrage de mon stage, et étonnamment avant même la naissance de l'idée du projet en question, la responsable de Campus France Albanie m'avait contactée pour me demander de témoigner et filmer¹⁹ le

¹⁸ Voir graphique 3 (première partie du mémoire).

¹⁹ Voir Annexe 2

récit de mon vécu en France. Suite à la réalisation de la vidéo²⁰, j'ai entamé une réflexion de mon ressenti et mon vécu sur les besoins des futurs étudiants albanais en France. Étant donné que mon expérience se rapproche de celle des étudiants questionnés, dont les réponses seront développées ultérieurement, je ne m'arrêterai pas pour le moment sur l'analyse de mon témoignage car j'exposerai mon point de vue tout au long de ce travail.

Cette étude d'identification des besoins a également reposé sur l'entretien semi-directif mené auprès d'une professeure du CUEF, qui a partagé son expérience auprès des étudiants de l'école doctorale. D'après elle, les cours assurés sont trop orientés vers le FG, or, en discutant avec leur public, les professeurs se rendent compte que les besoins portent surtout sur des aspects de la vie quotidienne, ou méthodologiques propres à leur discipline, éléments qui entourent la vie étudiante.

Cette professeure a également ajouté qu'ils demandaient souvent son aide pour rédiger des mails formels (dans le cadre d'une demande de rendez-vous ou pour parler de l'avancement de leur recherche avec leur directeur de thèse). Elle avait notamment remarqué qu'ils ne savaient souvent pas faire la différence entre un mail formel et informel : « *ils vont tutoyer leur directeur de thèse [...] ils vont se tromper ou ils vont dire « à plus » ou « salut »* ». J'ai donc suivi son conseil en travaillant sur cet aspect, non pas seulement parce qu'il s'avère difficile pour les étudiants étrangers (comme c'était le cas pour moi à mon arrivée), mais aussi parce qu'il constitue un aspect transversal qui convenait parfaitement à l'hétérogénéité de mon groupe.

Elle m'a également proposé de travailler sur le plan d'un écrit universitaire. Bien que cet axe puisse paraître redondant avec les savoirs que les étudiants sont censés avoir acquis dans le DELF B2, il s'avère qu'ils ont toujours du mal avec la structure générale d'un travail écrit (introduction-développement-conclusion). Enfin, les sigles et acronymes utilisés dans le milieu universitaire perturbent souvent la compréhension et constituent une autre source de difficulté pour les étudiants.

Par ailleurs, pour élaborer cette partie méthodologique, je me suis largement aidée de l'ouvrage de Mangiante et Parpette, *Le Français sur objectif universitaire* (2011), qui m'a permis de comprendre la notion du FOU et la manière dont il se décline dans le cadre d'un

²⁰Vidéo disponible sur :

<https://www.facebook.com/campusfrance.shqiperi/videos/1487069768023883/UzpfSTYzNDA4Mjk2MzMzMjU3MjoxNjY2MTQwNzkwMTE2Nzc5/>

contexte hétéroglotte. Il fut également une source d'inspiration pour les aspects institutionnels et pédagogiques que j'ai intégrés dans le programme. L'analyse des principales tâches à réaliser par les étudiants, que les auteurs proposent, m'a aussi aidée à mener et contextualiser la mienne, que j'ai adaptée aux conditions de conduite du projet.

Enfin, bien que je connaisse les deux systèmes éducatifs, j'ai préféré m'enrichir de regards extérieurs, notamment celui d'une étudiante française en Albanie, avant de définir les contenus les plus importants à intégrer dans mon projet. Pour ce faire, j'ai demandé à cette camarade native de partager son expérience en tant que stagiaire d'enseignement du FLE en Albanie. Son témoignage portait sur les différences entre l'Albanie et la France au niveau : des deux systèmes éducatifs, de la notation, des représentations des apprenants sur le français et la France, de la vie étudiante et de la vie sociale. Son témoignage²¹ est très intéressant à lire car il reflète vraiment les différences entre les deux cultures et systèmes éducatifs, et permet une analyse comparative. Néanmoins, je ne pourrai pas développer cette analyse dans le cadre de ce mémoire.

2.2. Questionnaires

2.2.1. Questionnaire 1 : étudiants étrangers en France

Afin d'élargir les outils d'analyse des besoins, j'ai mené un questionnaire²² avant mon retour en Albanie. Il a été réalisé auprès d'étudiants étrangers déjà en France. Vingt personnes²³ d'origines diverses y ont répondu. Puisque j'envisageais d'intégrer une dimension interculturelle dans mon projet, je pensais qu'il serait intéressant de profiter de cette première enquête pour découvrir et comparer des expériences provenant d'autres cultures éducatives que je pourrais partager avec les participants à mes ateliers. Concernant les domaines d'études des sondés, presque la moitié était issue de la filière de FLE, cette dernière étant riche d'étudiants étrangers. De plus, il était plus facile pour moi de les contacter vu que nous suivions les mêmes études.

²¹ Voir Annexe 3

²² Voir Annexe 4

²³ Voir Annexe 5

• Progression des représentations sur la France et les Français

Dans la première partie de l'enquête j'ai soulevé la question de l'image de la France et des Français (Q10). Nous remarquons dans l'intégralité des réponses un changement des représentations à l'arrivée en France des étudiants : « *Les Français sont galants et polis. En réalité non, dans le transport ils ne laissent pas la place aux femmes. Les Français sont bienveillants. En réalité, ils ont tendance plutôt de ne pas aimer les étrangers, préfèrent communiquer/sortir/travailler en groupe/... entre les Français [...]* » (E7), « *Je pense que j'avais avant une image plus positive des français. Maintenant, certaines choses ont changé à partir de mon expérience à l'université, au travail et dans la vie quotidienne.* » (E18), « *Qu'ils étaient comme dans les films sur la France...Beaux, une culture admirable, des romantiques etc. Mes représentations ont complètement changé quand je suis arrivée ici. J'ai découvert que la France c'est un pays comme le mien, avec beaucoup d'imperfections. Et pareil pour les Français des humains normaux. Certes ils ont leurs particularités comme toute autre culture. [...]* » (E20). Nous constatons que ces réponses ont mis en lumière des représentations partagées, modifiées par la confrontation avec « la vraie » culture du pays ; ces images tronquées ont été remplacées par d'autres « réalités ». C'est pour cette raison que j'ai opté pour un travail de prise de conscience interculturelle, sur lequel nous nous arrêterons par la suite.

Grâce à la question 9, on note que, dans les raisons qui ont poussé au choix de la France, la connaissance et l'amour pour la langue, la culture et la qualité du système éducatif français, ont été une motivation pour la majorité des étudiants à intégrer l'université française : « *[...] les universités françaises sont bien connus pour leur niveau d'enseignement et le nombre des étudiants étrangers qu'ils hébergent.* » (E4), « *Parce que je suis fortement attiré par la langue et la culture française* » (E5), « *A cause du programme intéressant, des frais de formation très bas et de l'amour vers la langue et la culture.* » (E12).

• Le français parlé : difficultés de communication

L'hypothèse qu'un niveau avancé est exigé pour intégrer l'université française a été affirmée. Or, les réponses à la question 8 témoignent que malgré une bonne maîtrise de langue (Q7 : 80% des enquêtés avait un niveau B2-C1 avant l'arrivée en France) les étudiants ont du mal à communiquer dans la vie quotidienne, alors que cette compétence est censée être acquise au niveau intermédiaire (A2) : « *J'avais l'impression que mon niveau de français n'était pas suffisant. En fait, je n'étais pas habituée avec un registre si familier, présent dans les jeunes étudiants. Je ne sentais pas à l'aise de m'exprimer et de communiquer avec les autres* » (E4), « *fr familier; références culturelles; rapidité de la parole; aspect culturel: les*

Français quand ils sont en groupe parlent en même temps ce qui n'est pas le cas de Russie où les gens attendent que la personne finit et puis prennent la parole. [...] Pour suivre les études: termes spécifiques (surtout en programmation)» (E7), « surtout les premiers temps de mon arrivée, j'avais du mal à comprendre l'oral, car j'ai jamais rencontré certaines utilisations orales dans mon apprentissage en chine, comme pote, mec, gar, etc. » (E8).

De plus, les réponses fournies à la question 17 témoignent du décalage entre le français écrit et le français oral, surtout dans le vocabulaire utilisé (90 % des étudiants ont coché cette réponse) et au niveau syntaxique (55%). Cette difficulté de communication en milieu francophone tient au fait que le français appris à l'école ou dans les centres de langues, n'est pas le même que celui auquel les étudiants sont confrontés au quotidien en France (Q16). Les enquêtés fournissent des exemples de ce décalage : *« Des mots à l'envers (Meuf). Des mots qui sont spécifiquement de Grenoble (ex: narvalo) » (E1), « J'avais appris le français d'un niveau littéraire, tandis que le français du quotidien appartient à un style plus lâché et pas forcément suffisant pour suivre des études supérieures si je n'aurais appris que le langage de tous les jours. » (E11), « La langue que j'ai appris c'était trop formelle pour la France » (E14) , « J'avais un répertoire lexical assez limité au domaine de la vie quotidienne » (E18).*

Les personnes avec lesquelles il est le plus difficile de communiquer (Q19), semblent être principalement les étudiants français : 60% des enquêtés ont sélectionné cette réponse. Ils nous ont apporté certains exemples d'expressions utilisés par les jeunes français: *« bosser, le taf, une nana, une meuf, un mec, les gars, du coup, bref, on se casse, c'est ça quoi... »*. Cette particularité a aussi été confirmée par les réponses à la question 20 portant sur le langage des jeunes Français : *« Oui les étudiants ont une langage plus particulier, très familière, plein d'expressions modernes qui quelque fois m'ont privés de comprendre et de devenir parte de plusieurs discussions. » (E4), « Oui, il existe une facon particulier de s'exprimer chez les jeunes... Parfois ils utilisent de mots pas facile à comprendre » (E5), « Les verlan, les mots anglais prononcé à la française, et les mots spéciales dans un domaine. », « Oui, notamment lorsqu'ils parlent entre eux avec un débit de parole très élevé et en employant beaucoup d'argot ou du verlan. » (E17), « Oui ils ont des façons particuliers de s'exprimer et au début ça pose vraiment des problèmes. » (E20). Les expressions et le langage familiers, le verlan et les anglicismes semblent constituer le plus grand obstacle à la communication avec les jeunes français, pour les étudiants étrangers.*

La communication avec les autres étrangers, avec les professeurs ou les commerçants semble moins problématique (sélectionnée par 20% des étudiants). Ce sont toutes ces réflexions qui m'ont poussé à orienter la thématique de mon cinquième atelier

(voir page 44 du guide d'ateliers²⁴) sur les registres de langue, et plus spécialement sur le français de tous les jours.

• Après l'arrivée en France

La troisième partie de l'enquête a été principalement consacrée aux difficultés des étudiants après leur arrivée en France (Q11). Des défis au niveau administratif (trouver un logement, s'inscrire à l'université, etc.), ont été soulevés: « *Dès mon arrivée en France j'ai trouvé le problème de logement et de sécurité sociale* » (E4), « *Difficulté lors de l'inscription à l'université : je ne savais pas ce que c'est le mandat cash pour payer l'inscription. La secrétaire m'a dit que je peux rentrer dans mon pays si je ne connais pas les règles en France: "en France on ne paie pas en liquide". Choc :-)* » (E7), « *Niveau logement: trouver un garant pour louer un appartement, vu que je ne savais pas trop comment fonctionnait le CROUS [...]* » (E9), « *Au niveau administratif, c'était le plus compliqué pour moi. Parfois, il faut aller plusieurs fois pour une inscription. Les interactions étaient aussi difficiles pour moi. Même pour la salutation, je n'avais pas l'habitude de saluer comme les Français par exemple les phrases suivi par "Salut" comme ça va?/comment ça va?/ Tu va bien? / comment tu vas? , j'avais oublié de le dire tout le temps au début d'arrivée en France.* » (E10), « *Je ne savais pas par où commencer mes démarches administratifs et bancaires. [...]* » (E12), « *C'était difficile de gérer les problèmes administratifs (Titre de séjour, assurance maladie, CAF, compte bancaire, etc.)* » (E18), « *C'était vraiment dur d'ouvrir un compte bancaire (car besoin de logement), de trouver un logement (car besoin d'un garant et d'un RIB), d'acheter un numéro (car besoin du RIB) etc. etc...* » (E20). Dans ces retours nous remarquons que les démarches administratives constituent une grande difficulté pour l'installation des étudiants dans le pays. Dès lors, étant donné que l'objectif principal des ateliers était la réussite de l'arrivée en France, j'ai choisi d'orienter le premier axe sur les démarches administratives que tout étudiant albanais devra effectuer pour s'installer dans sa ville d'études. Nous verrons ultérieurement la manière dont nous avons abordé ce volet.

• La méthodologie de travail universitaire

N'oublions pas que le temps d'adaptation des étudiants étrangers à la méthodologie de travail universitaire dépend fortement de leur formation de départ. Cette dernière doit permettre à l'allophone de s'adapter à ce « défi » dans lequel il s'est engagé : étudier dans un pays étranger. Or, ce n'est pas évident quand il y a une différence entre les systèmes éducatifs, surtout au niveau du travail de méthodologie universitaire. Les étudiants

²⁴ Voir Annexe 6

mentionnent notamment le manque d'un manuel, ou d'un livre de référence, et son remplacement pas la prise de notes en cours (Q. 12) : « Non, car en France il n'y a pas de manuel alors qu'en Chine, on a toujours des manuels, c'est rare qu'on fasse des notes en classe, j'avais du mal à les faire en cours. » (E8), « Non, je trouve que nos contrôles des connaissances sont très différents de ceux qui existent en France. À part ça, je n'étais pas bien formée par rapport aux prises des notes en langue étrangère, donc j'ai dû enregistrer les cours et les réécouter chez moi pour noter des choses importantes. » (E12), « Non, parce que je n'ai pas suivi la licence en France et le fait de suivre directement des études en master demande un moment d'adaptation » (E19). Or, bien que les étudiants aient des besoins communs (comme les étudiants d'origine albanaise par exemple), leurs parcours à l'origine ne sont pas identiques. Ainsi, ce qui s'avère difficile pour un étudiant, ne l'est pas pour un autre. Cette réponse d'une étudiante en témoigne : « Oui, je pense qu'un bon lycée albanais te forme assez bien pour suivre des études supérieures scientifiques (surtout les mathématiques dans mon cas). » (E9).

• Disparités des cultures éducatives

Un autre aspect lié aux différences entre les cultures éducatives a posé problème aux étudiants : 40% d'entre eux témoignent avoir eu des difficultés pour comprendre le discours des enseignants en cours. 35% ont eu du mal à prendre des notes et à interagir avec leurs camarades français ou allophones, et pour un tiers d'entre eux, poser des questions en cours s'est avéré aussi compliqué. Rajoutons à cela, le rythme soutenu des partiels et la difficulté d'adaptation au système d'évaluation (Q15) : « Ici en France 13, 14 ou 15 de moyenne est une bonne note, mais au Venezuela c'est à partir du 16 une bonne moyenne » (E1), « La Paces est totalement différent de la première année de médecine en Albanie. Le volume est presque le même, mais on suit les leçons à l'école et pas chez nous. En plus, la première année n'est pas sélective comme la Paces. » (E4), « Beaucoup de travaux en groupe/ en binôme » (E7), « La différence principale: le système des grandes écoles qui existe en parallèle avec celui des universités classiques et qui est peu connu en dehors de la France. » (E9), « L'absence du temps suffisant pour préparer les examens doit être considéré comme un défaut dans le système éducatif en France. » (E11), « Je dirais qu'en Ukraine l'éducation est plus théorique et formelle tandis qu'ici c'est plus focalisée sur la réflexion et la pratique. » (E12). On remarque que le système d'évaluation et la méthode de travail à la française font l'unanimité dans les réponses obtenues. Les résultats fournis à la question 14 montrent concrètement les défis rencontrés au niveau universitaire : 45% d'étudiants ont eu des difficultés pour la rédaction des dossiers ou de leur rapport de stage. Pour 35% il a été difficile de rédiger des mails formels, des dissertations, ou encore de construire une problématique. La rédaction d'une lettre de motivation, d'un commentaire

composé ou d'un exposé à l'oral, semble avoir posé moins des problèmes (20% des enquêtés témoignent avoir eu des difficultés).

• **L'expérience de la poursuite des études en France**

Malgré toutes les difficultés soulignées, tous les étudiants se disent contents de vivre et d'étudier en France (Q22). Prenons quelques exemples: « *Très contente. Parce que j'aime bien expérimenter des nouvelles expériences et connaître des nouvelles cultures comme la culture française.* » (E1), « *Oui je suis très contente. Maintenant je suis adaptée avec la manière de vie en France qui est différente de celle en Albanie, plus intrigante. Je pense que j'ai encore beaucoup de choses à découvrir ici* » (E4), « *Oui, parce que ça m'a permis de découvrir certains aspects de la culture française que je ne connaissais pas et continuer à améliorer mon français.* » (E5), « *Oui, je crois que le système en France nous offre vraiment plein de possibilités de choix d'orientation et on peut tous trouver une filière qui nous plaît. En plus, il y a beaucoup d'opportunités de doubles diplômes possibles, ce qui permet de se construire des parcours intéressants.* » (E9), « *J'avoue que je suis contente d'y vivre. Je me suis instruite différemment et j'ai gagné la manière comment m'organiser, aussi j'ai appris comment avoir un esprit critique et extrêmement ouvert autant plus que d'être sans complexes.* » (E11).

En outre, tous les enquêtés conseillent aux futurs étudiants albanais qui souhaiteraient poursuivre leurs études dans le système universitaire français (voir Q 23), de « *faire des efforts pour s'intégrer dans la société française* » et d'être curieux de « *découvrir même le détail le plus petit qui existe* » (E12). D'autres conseils très précieux, provenant d'expériences plus personnelles, sont ressortis de cette question et ont été partagés avec les participants aux ateliers pendant la séance récapitulative.

2.2.2. Questionnaire 2 : les participants aux ateliers

Comme évoqué dans le cadrage théorique, pour affiner davantage l'identification des besoins, le recours au ressenti du public visé par la formation se montre très important. Pour cela, j'ai proposé dans le second questionnaire²⁵ quelques questions qui m'ont permis d'avoir un aperçu des représentations des étudiants sur la France et de leurs attentes pour les ateliers.

Tout d'abord, à partir de certaines réponses données, nous dégageons plusieurs représentations récurrentes sur la France et les Français : « *La France c'est un pays de la*

²⁵ Voir Annexe 7

culture, innovation et du fromage :). Les français ont une autre philosophie pour la vie. Ils veulent qualité avant quantité. », « La France est connue dans le monde entier pour son patrimoine culturel parmi les plus prestigieux. Ce pays connaît une vie sociale et économique très stable. Moi, je trouve les Français très gentils. Ils ont des défauts bien sûr, comme tout le monde, mais ils ont tant de qualités. », « Pour moi la France est un très grand pays avec de grandes opportunités pour des étudiants comme moi et j'ai entendu des choses différentes sur les Françaises comme par exemple, ils sont trop nationalistes et en peu stricts pour leur langue mais en général ils sont une grande nation que ont fait possible pour ce pays d'être aussi développée et un des meilleurs pays du monde. », « La France est le pays où la déclaration des droits de l'homme a été signée. Ceci est l'une des raisons pour lesquelles les Français respectent l'homme, quelle que soit la religion, la couleur etc. », « À mon avis, les Français sont cultivés et raffinés. La France offre un enrichissement de soi, de l'intellect et d'esprit. ». Les réponses reflètent une image très positive de la France et font écho à des représentations stéréotypées très répandues.

Parmi celles reflétant l'image élaborée que les étudiants se font de la France et des Français, j'en distinguerai deux qui m'ont frappée : « *Un état démocratique et bien développé avec des citoyens amusants (peut être?)* », « *Les français sont des gens gentils et ouverts. Ils ont une culture, laquelle est évaluée presque par toute l'Europe. Dans l'autre côté je pouvais dire que le stéréotype existe partout. La vraie réponse pourra être donnée quand je vais toucher la réalité là-bas!* ». Je soulignerais particulièrement dans ces deux réflexions ce « peut-être » et la manière avec laquelle le second étudiant conclut sa phrase pour dire qu'il pourrait changer d'avis après son arrivée en France. Cette façon hypothétique de conclure ses réflexions m'a beaucoup interpellée, car, contrairement à leurs camarades qui semblent avoir une image bien construite, ces étudiants essaient de nuancer leur avis, en restant ouverts à d'autres réalités existantes. C'est justement cet esprit d'ouverture à l'autre que je souhaitais travailler avec la thématique du quatrième atelier, dont le déroulement et les objectifs seront développés dans le chapitre suivant.

Les étudiants exprimaient également leur souhait d'acquérir des savoirs portant sur le langage informel (naturel, du quotidien, familier... à l'inverse de formel), la vie quotidienne, l'organisation des études et les démarches administratives : « *Je souhaiterais apprendre sur les français du quotidien, et les comportements des français avec les étrangers, leur hospitalité et leur vie sociale.* », « *Les démarches administratives et la langue formelle.* », « *Je voudrais connaître des informations sur la vie quotidienne en France, sur les universités françaises et toutes les situations que une nouvelle étudiante comme moi doit savoir* », « *Comment puis-je être adapté avec les gens et le niveau d'études là-bas?* ».

D'autres étudiants souhaitent avoir des informations liées à la culture savante : « *Surtout les informations concernant l'art et la peinture précisément.* », « *J'aimerais apprendre sur la musique et la littérature française* ».

J'ai essayé d'élaborer mes ateliers en fonction des envies des étudiants afin de les rendre plus attractifs. Cependant, Mangiante et Parpette soulignent l'importance, pour les concepteurs, d'avoir recours à d'autres sources d'informations qui aboutiraient à une analyse plus pertinente, car « *l'apprenant n'est pas toujours conscient de ses besoins et que son ressenti peut être trompeur* » (2011 : 51). Bien qu'il ait la capacité d'identifier ses difficultés, « *il en identifie mal les origines, évalue mal son niveau, avec une tendance générale à sous-estimer* » (ibid.). C'est pour cette raison que j'ai essayé de compléter et d'ajuster les besoins exprimés par les étudiants, en fonction de la réalité qui les attendrait, et que j'ai moi-même vécue.

2.3. Besoins identifiés

À partir du travail d'enquête présenté ci-dessus se dessinent des hypothèses sur les situations de communication que les futurs étudiants albanais devront maîtriser pour affronter leur arrivée en France. Nous constatons, encore une fois, une grande diversité, tant dans la composition du groupe que dans les besoins identifiés. Cela réaffirme le constat que nous avons fait dans le cadrage théorique, notamment le fait que le FOU implique énormément de paramètres. De ce fait, parmi les nombreuses données recueillies, j'ai essayé de faire des choix en établissant des priorités en fonction des différentes contraintes imposées :

« On retrouve donc en FOU cette caractéristique du FOS qui fait que selon les possibilités et les contraintes de chaque contexte, la mise en œuvre de la démarche peut aboutir à des programmes de formations plus ou moins directement liés aux situations et discours que rencontrera chaque étudiant dans son cursus en langue française » (Mangiante & Parpette, 2011 : 48).

En effet, le travail effectué a mis en lumière à la fois des situations transversales aux différentes disciplines (français parlé, démarches administratives, prise de notes, etc.), et des aspects culturels. Nous avons relevé également des difficultés d'adaptation : au niveau culturel et contextuel (l'administration, la vie quotidienne, etc.), au niveau linguistique, avec notamment la langue de spécialité (autrement appelé langage technique = langue d'une discipline spécifique), aux situations de communication liées à la vie universitaire (production d'écrits propres à la discipline, compréhension des cours, etc.), et à la méthodologique (prise de notes, mise en forme d'écrits universitaires). Tous ces éléments

culturels et de méthodes d'apprentissage « à la française », sont « *souvent très différentes des logiques et des méthodes d'apprentissage [que les étudiants] ont pratiquées dans leur culture d'origine* » (Mangiante & Parpette, 2011 : 22).

J'essaierai donc de résumer les points essentiels à la réussite de l'arrivée en France et à l'insertion dans la vie étudiante avec les deux schémas ci-après. Le premier représente quelques activités liées à l'installation, l'intégration sociale et le suivi des études en France. Le second rassemble certaines tâches transversales que les étudiants doivent effectuer pour réaliser les activités en question. Pour ce faire, je me suis aidée des référentiels existants pour le FOU et des différentes données recueillies par l'analyse des besoins présentée précédemment.

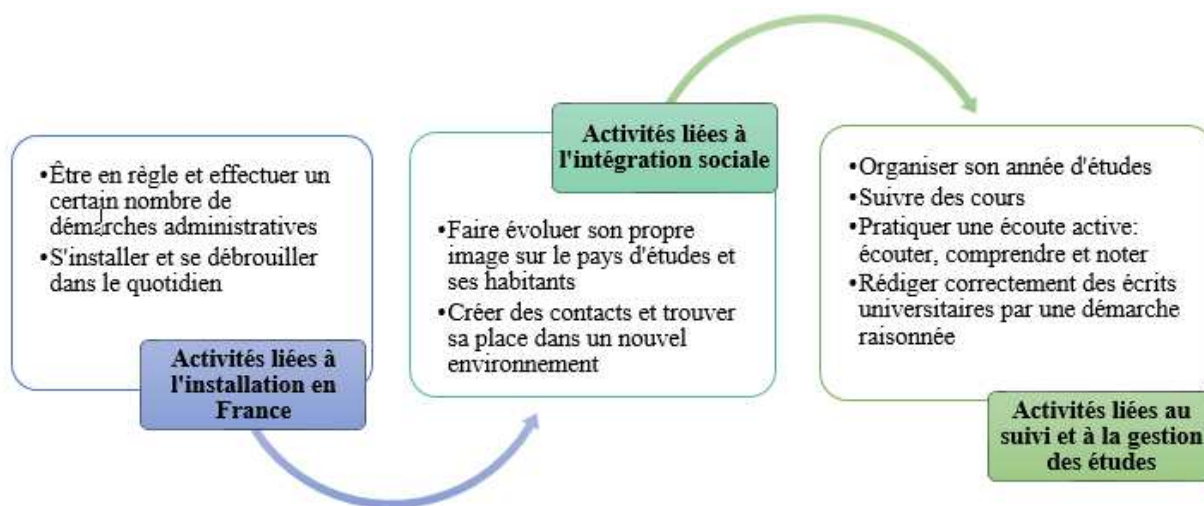


Figure 8 : Les activités liées à l'installation, l'intégration, le suivi des études en France

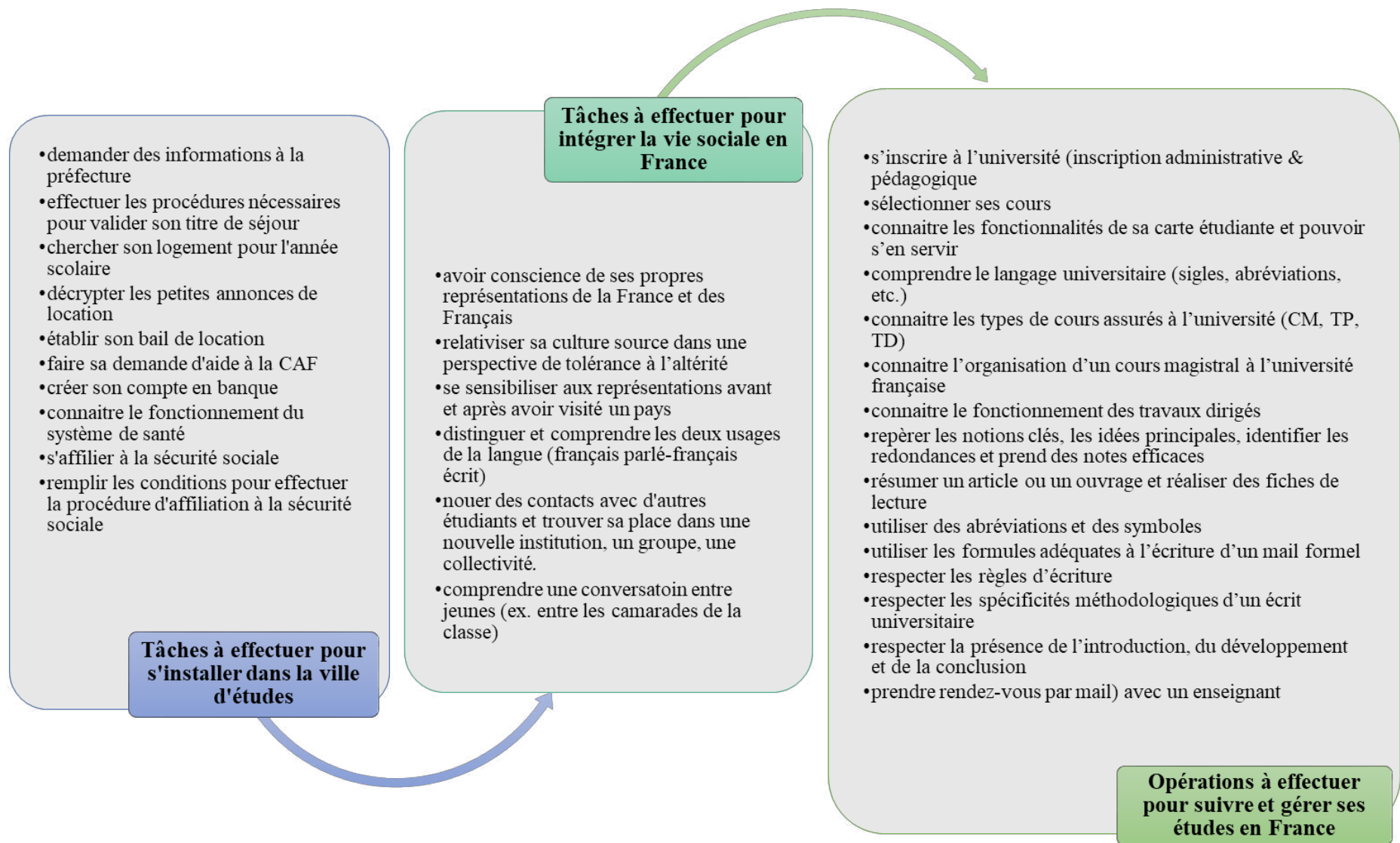


Figure 9 : Tâches prioritaires à effectuer par l'étudiant albanais

J'ai essayé de regrouper dans les schémas ci-dessus un certain nombre d'activités et de tâches à effectuer par les étudiants nouvellement arrivés en France, dont beaucoup ont été intégrées dans mes ateliers. Certes, ce contenu n'est pas exhaustif comparé au grand nombre de tâches qu'un étudiant étranger, et notamment albanais, aura à effectuer pour intégrer son milieu universitaire. Il serait intéressant de catégoriser les différents domaines d'études représentés dans les ateliers pour définir les difficultés discursives, rédactionnelles, etc. propres à chacun. Or, j'ai opté pour un travail plus global et transversal à cause de la grande diversité de filières et de niveaux présents dans le groupe d'étudiants que j'ai formé.

Il est important de noter que la connaissance (ex. connaît l'organisation et les fonctions des travaux dirigés) et non pas la compétence (ex. exécute les consignes et les travaux demandés durant le cours, interagit avec le chargé de TD/TP, pose des questions et répond...) apparaît souvent dans ce schéma. En effet, vu l'urgence et le temps insuffisant dont je disposais pour préparer les étudiants albanais à leur arrivée en France, j'ai choisi de travailler en priorité sur le plan informatif et la survie. Pour éviter que les étudiants se retrouvent perdus dans un milieu complètement étranger, il me semblait important de leur présenter ce à quoi ils seraient confrontés, sans pour autant pouvoir assurer derrière un travail sur les savoir-faire.

Chapitre 8. Présentation et analyse des ateliers

Le chapitre précédent traitait de la démarche qui a conduit à l'élaboration du projet au cœur de ce mémoire. Nous présenterons maintenant le déroulement des ateliers, et analyserons les choix pédagogiques et ingénieriques qui ont été effectués.

Comme nous l'avons précisé plus haut, les ateliers ont été divisés en trois axes principaux²⁶, qui suivent la déclinaison de la composante universitaire proposée par Lamia (voir chapitre 6, section 1) : composantes institutionnelle, culturelle, linguistique & méthodologique. Ils abordent des thématiques différentes mais partagent le même objectif : préparer l'arrivée des étudiants albanais en France.

Je présenterai pour chaque volet ses objectifs, et développerai ensuite une thématique pour comprendre le déroulement des activités et les contenus abordés lors des ateliers.

1. Premier axe : l'installation en France

Trois heures ont été attribuées à cette partie (ateliers 2&3). Les objectifs de ce volet se présentent ainsi :

Atelier 2	Atelier 3
Préparer le départ pour la France	
<ul style="list-style-type: none">-Comprendre les démarches pour valider le titre de séjour-Savoir effectuer les démarches pour chercher un logement et établir un bail de location + pouvoir décrypter des petites annonces logement-Connaitre la démarche pour effectuer une demande à la CAF et les conditions à remplir	<ul style="list-style-type: none">-Comprendre le fonctionnement du système français de santé et pouvoir s'y inscrire (sécurité sociale et mutuelle étudiante)-Savoir ouvrir un compte en banque

Cette partie rejoint la définition de la composante institutionnelle décrite par Lamia (2012). Nous avons donc travaillé sur les différentes démarches qu'un étudiant albanais doit effectuer avant son départ et une fois sur place en France : valider le titre de séjour, trouver un logement, s'affilier à la sécurité sociale et créer un compte en banque. Les contenus des deux ateliers étant très complémentaires, j'ai choisi de ne pas les séparer dans cette analyse. Je présenterai donc leur déroulement simultanément.

²⁶ Voir Annexe 8

1.1. Choix de la grande thématique

Lorsque j'ai commencé à me pencher sur les thématiques que je voulais traiter dans mes ateliers, et surtout pendant que je préparais mon premier questionnaire sur les besoins, je me demandais s'il fallait envisager un travail sur les questions administratives qui jalonnent la vie étudiante. En effet, j'étais convaincue que l'aspect pratique de ces questions correspondait tout à fait à l'intitulé de mes ateliers : « Les clés pour mon arrivée en France », faisant écho à l'importance des moyens concrets donnés pour une intégration réussie dans un nouveau milieu éducatif et socioculturel.

Bien qu'à leur arrivée en France, les étudiants doivent d'abord effectuer toutes sortes de démarches pour pouvoir s'y installer, est-ce mon rôle en tant que conceptrice d'un programme de FOU de travailler sur ces questions ? Même si ces démarches font partie des difficultés récurrentes qui ressortent de l'analyse des besoins des étudiants albanais en mobilité, je me demandais si je dépassais ma tâche de formateur en langue en visant ce type de contenu très informatif. Dans les lectures que j'ai effectuées, j'ai constaté que cette question est de nos jours loin d'être résolue en didactique du FOU. Ce qui est reconnu et que de nombreux auteurs cités dans le cadre théorique mettent en lumière, c'est que la maîtrise de la langue n'est pas le seul élément qui influence la réussite universitaire d'un étudiant en mobilité. Ce dernier est « *placé au carrefour de réalités multiples* » (Mourlhon-Dallies, 2011 : 142) et doit être préparé à toutes les situations qu'il rencontrera, tant au niveau administratif qu'au niveau disciplinaire. Précisons que nous faisons référence ici à des préparations assurées en milieu hétéroglotte, comme c'est le cas pour notre projet.

1.2. Déroulement des activités des ateliers du premier axe

Une fois arrivés en France, les étudiants ont beaucoup de démarches administratives à accomplir pour pouvoir s'y installer. Une des premières choses à faire est de transformer leur visa en titre de séjour. Il leur faut ensuite trouver un logement, ce qui n'est pas facile pour des citoyens hors UE, surtout lorsqu'ils ne disposent pas de garants.

Pour transmettre ces informations à mon groupe, j'ai commencé par leur présenter les démarches officielles existantes (voir p. 8 du guide), et j'ai essayé de les conseiller : « *si vous avez la possibilité, profitez de l'été pour vous rendre en France quelques jours afin de trouver un logement. Sinon, essayez de louer un logement provisoire pour les premières semaines de votre arrivée* ».

Afin de familiariser les étudiants avec les documents de l'administration française qu'ils auraient à utiliser, je me servais de documents authentiques (personnels) spécifiques au territoire d'accueil (mon titre de séjour, ma carte vitale, ma carte étudiante, des feuilles de soin, exemplaire de bail, etc.) pour illustrer toute information « théorique ». Cela leur permettait de concrétiser ce à quoi ils allaient être confrontés. Il aurait été intéressant de faire de ces ressources authentiques de vrais supports pédagogiques exploitables et pas seulement des illustrations. Je pense notamment à des jeux de rôles (ex. un étudiant qui prend la place d'un employé du personnel administratif et qui demande à l'utilisateur des documents spécifiques à qui il doit expliquer leur utilité et la manière de les remplir pour permettre à son interlocuteur d'agir...de l'autre côté l'utilisateur doit remplir ce papier en fonction des instructions données...) qui auraient certainement été plus ludiques, auraient apporté des exemples très intéressants pour permettre aux étudiants de découvrir des situations concrètes auxquelles ils se confronteraient. Néanmoins, le but étant d'amener les étudiants, en peu de temps, à découvrir les informations nécessaires à l'intégration en France, et donc à avoir « les clés » correspondantes, les activités passaient en second plan.

L'étape suivante consistait en l'explication des démarches à effectuer pour s'affilier à la sécurité sociale, démarche que les étudiants allaient effectuer lors de l'inscription administrative. Vu qu'en Albanie il n'existe pas de sécurité sociale réservée aux étudiants et que l'administration ne fonctionne pas de la même manière qu'en France, j'ai pris le temps d'expliquer clairement en quoi elle consistait et les procédures obligatoires à effectuer pour en bénéficier.

Toutes les informations apportées aboutissaient à des exercices d'assimilation²⁷ qui permettaient aux étudiants de réinvestir les informations abordées en classe. Pour faciliter leur travail, et vu qu'ils ne disposaient pas des photocopiés avec les informations fournies, je leur distribuais une liste avec du lexique simplifié afin de leur expliquer certains termes administratifs qui leur étaient étranges : dépôt de garantie, taxe d'habitation, préavis, etc. (voir p. 20 du guide). Afin d'optimiser le temps, notamment pour la correction des activités, j'ai privilégié comme type d'exercice le QCM. Ce dernier me permettait de vérifier si les objectifs de connaissance (voir si les informations ont été mémorisées), et de compréhension (l'interprétation des informations) étaient acquises, et lorsque ce n'était pas le cas, de

²⁷ Tous les exercices proposés apparaissent dans les fiches étudiant du guide, intitulés « **Maintenant à vous !** » (voir exemple pp. 16, 17 du guide).

répondre à d'éventuelles questions et faire le rappel de certaines informations. Dans l'impossibilité d'assurer cette étape, je notais toujours les questions pour y répondre par mail. Les étudiants pouvaient aussi s'impliquer davantage dans leur propre formation en essayant d'établir des liens entre les informations qui leur étaient transmises et le milieu dans lequel elles seraient appliquées. Cependant, malgré les aspects positifs, ces activités furent limitées au niveau de l'évaluation des performances (production de réponses sans propositions, aptitudes rédactionnelles, etc.). Pour favoriser l'interactivité entre les étudiants et pour faire gagner du temps durant l'exécution des exercices, ces derniers les effectuaient, le plus souvent, en groupe.

1.3. Apporter une vision authentique de la vie étudiante

Comme cette présentation en témoigne, les contenus visés dans cet axe étaient très lourds en informations et demandaient une grande attention de la part des étudiants. Pour m'assurer de leur concentration et de leur implication, je fournissais souvent des exemples concrets, en lien avec l'information que je souhaitais transmettre, provenant de mon expérience personnelle ou de celle de camarades albanais en France. À titre d'exemple, pendant la présentation de la démarche d'ouverture d'un compte bancaire, je leur ai raconté mon vécu lors de mon inscription administrative pour leur expliquer le fait qu'en France on utilise le plus souvent la carte bleue, ce qui n'est pas le cas en Albanie : *« Pour finaliser mon inscription à l'université, et régler donc mon année d'étude, la personne du personnel administratif m'a demandé si je voulais faire un règlement par chèque ou CB. J'ai répondu donc que je payais en liquide et j'ai déposé la somme d'argent qui m'a été demandée sur la table pour finaliser mon inscription. La personne en face, avec un sourire narquois, m'a dit qu'elle n'avait pas de monnaie à me rendre. J'ai tout de suite compris ce qu'elle voulait dire par sa blague ironique : qu'il n'était pas possible de payer en espèces. J'ai donc tenté de justifier mon geste afin de sauver la face : -j'ai voulu faire un paiement en liquide vu que ce n'était que mon deuxième jour en France et que je n'avais pas encore reçu ma carte bancaire, car cela demandait quelques jours... »*. Les étudiants se montraient tout de suite curieux par rapport aux expériences partagées avec eux car elles se rapprochaient beaucoup des situations qui les attendraient. J'ai pu remarquer leur intérêt par les nombreuses questions qui suivaient et qui portaient tant sur la suite de l'histoire racontée (as-tu finalement pu effectuer le paiement pour finaliser ton inscription? Quelle solution as-tu trouvé ?...), que sur les moyens qui leur permettaient d'éviter de se retrouver dans la même situation (comment peut-on faire alors pour ne pas se trouver dans ce cas ? et si on arrive le jour même de l'inscription et qu'on n'a pas encore ouvert un compte ?...). J'étais donc souvent à leurs yeux, et comme ils me le disaient, un médiateur entre les deux cultures et les deux systèmes

éducatifs. Leur participation aboutissait à d'autres questions qui permettaient finalement d'atteindre le but de la séance, à savoir sortir de la classe avec les informations nécessaires à l'intégration dans le pays, en se sentant mieux armé pour affronter les obstacles futurs.

2. Deuxième axe : la vie sociale en France

Pour les ateliers 4&5 nous avons également consacré 3 heures. Les objectifs de cette partie se déclinaient de la manière suivante :

Atelier 4	Atelier 5
<ul style="list-style-type: none"> -Réfléchir aux stéréotypes personnels concernant les Français et se remettre en question -Découvrir les idées reçues sur les Français -Réfléchir aux stéréotypes véhiculés sur les Albanais -Sensibiliser aux représentations avant et après avoir visité un pays 	<ul style="list-style-type: none"> -Connaitre les deux usages de la langue (français parlé, français écrit), et savoir les distinguer -Découvrir et progresser vers un français plus familier -Découvrir les verbes fréquents utilisés en français familier

2.1. Choix de la grande thématique

Cette étape avait pour but de préparer les étudiants à mieux s'intégrer dans la société française. Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus, elle a été divisée en deux grandes entrées :

- **Les représentations et stéréotypes sur la France et les Français** → L'image que les étudiants ont des Français ne reflète pas forcément la réalité. Nous avons essayé de travailler sur la prise de conscience interculturelle et la tolérance à l'altérité.
- **Les registres de la langue française** → Lorsque les étudiants sont confrontés à la langue en France, ils se rendent souvent compte qu'elle ne correspond pas à la langue qu'ils ont apprise en cours : les registres de langue sont différents, les accents sont nombreux, le débit de parole des natifs est plus rapide, etc., ce qui rend souvent la langue incompréhensible.

Suite à cette brève présentation d'objectifs généraux, nous nous focaliserons sur le déroulement du premier atelier de ce second axe, qui vise à une remise en question des étudiants de leurs représentations sur la France et ses habitants.

Contrairement à ce que Lamia (2012) entend dans la composante culturelle, qui renvoie à la culture dite savante, j'ai choisi de l'aborder dans mes ateliers dans son sens anthropologique. En effet, comme écrit dans mon cadrage théorique, et comme montré dans le

questionnaire d'analyse de besoins décrit auparavant, les connaissances livresques qui nous sont transmises durant notre apprentissage du français ne peuvent souvent pas assurer notre intégration dans le pays d'études. Il est donc important de transmettre des éléments plus ancrés dans le réel afin de faire évoluer l'image que les étudiants ont du pays d'accueil.

2.2. Déroulement et activités du quatrième atelier

Les activités proposées dans cet atelier étaient d'ordre ludique afin de rester dans une optique de sensibilisation et ne pas leur imposer une nouvelle image des Français. Nous avons en effet commencé par une activité « remue-méninge ». Les étudiants étaient invités à écrire les mots qui leur venaient en tête quand ils pensaient aux Français et à la France. Cette activité a été suivie d'exercices de réception et de production écrites portant sur un document authentique (voir p. 35, 36 du guide). J'ai choisi de travailler sur ce dernier car sa mise en forme (images, peu de texte, caractères lisibles) me semblait accessible à tous les étudiants, peu importe leur niveau de langue (cf. caractère hétérogène du groupe).

Ils étaient invités à observer le paratexte et le périphrase de l'enquête portant sur la manière dont les français sont perçus en dehors de leurs frontières. J'ai constaté que certaines représentations qui apparaissent dans le document étaient ressorties en classe lors du déroulement de la première activité. Des idées comme : « *les Français consomment beaucoup de fromage* », « *les Français ne se lavent pas les dents* », « *la France est le pays de la gastronomie* », rejoignaient celles du document. Nous avons pu mettre cela en évidence lors de l'activité suivante de V/F qui ciblait les informations du texte. Une discussion portant sur les clichés existants sur les Albanais a également permis de sensibiliser les étudiants à cette omniprésence des stéréotypes. Il est à préciser que pour faciliter le travail des apprenants, une aide de vocabulaire leur a été proposée dans leur « fiche étudiante ». Or, il n'y avait pas d'objectif linguistique exploité en tant que tel, vu le peu de temps à disposition.

Dans la continuité du travail de compréhension écrite présenté ci-dessus, et afin de se rapprocher des situations auxquelles les étudiants seraient confrontés, j'avais pensé travailler sur des témoignages d'anciens étudiants partageant leurs représentations avant et après leur arrivée en France. Pour ce faire, je me suis appuyée sur un document semi-authentique (voir p. 43 du guide) composé de témoignages de lycéens ayant poursuivi leurs études en France. Il a servi à consolider et enrichir la thématique de l'atelier, tout en donnant un autre point de vue sur les Français.

Les étudiants étaient d'abord invités à observer l'en-tête du document (phase de pré-écoute) qui s'affichait au TBI, afin d'émettre quelques hypothèses sur son contenu. Puis, pour découvrir la thématique et identifier les différents locuteurs, ils ont effectué une activité de réception, répartie en trois phases : globale, sélective et détaillée, à partir des témoignages enregistrés. Cela les a amenés à découvrir des détails concrets de la vie en France. Après cela, ils étaient sollicités oralement (phase de post-écoute) pour partager leurs expériences de voyages à l'étranger, ou de rencontres avec des étrangers, afin de faire le point sur l'évolution de leurs propres représentations.

2.3. Remettre en question des représentations et stéréotypes existants

Pour résumer, l'aspect interculturel était le noyau de cet atelier. Pour le travailler, j'ai pensé qu'il était nécessaire de faire un point sur la manière de dépasser les représentations trop caricaturales. Il est en fait indispensable de les connaître pour ensuite les ajuster et finalement apporter une vision plus réaliste de ce que peut être la culture française ou les Français. La thématique choisie me semblait d'autant importante et utile qu'elle pouvait permettre aux étudiants d'être mieux préparés à s'intégrer en France et à y étudier en allant au-delà des idées reçues.

En ce qui concerne les objectifs de cet atelier, ils étaient d'ordres sociolinguistiques et culturels/interculturels : l'identité française, stéréotypes/ préjugés sur les Français, stéréotypes existants sur les Albanais, prise de conscience interculturelle. Cette dernière, comme nous l'avons abordé dans le cadrage théorique, permet à l'étudiant de relativiser sur sa propre culture, dans l'optique de s'ouvrir à l'Autre. Dès lors, les étudiants ont pu découvrir les grands clichés existants sur les Français afin de déterminer ce qui était vrai de ce qui était faux. Cela nous a permis de faire un point sur la façon dont ils percevaient leur futur pays d'étude et de dresser une liste des caractéristiques les plus répandues sur le peuple français. De plus, je les ai amenés à réfléchir sur la façon dont l'Albanie est vue à l'extérieur comparé à ce qu'elle est vraiment. Enfin, l'exploitation des témoignages racontant les attentes et la vision de quelques lycéens vis-à-vis de la France avant, puis ce qu'ils avaient découvert après y être allés, nous a permis de faire un parallèle entre les idées reçues et la réalité de la vie en France.

3. Troisième axe : les études en France

Quatre ateliers ont été consacrés à ce volet (6 heures), dont les objectifs étaient les suivants :

Atelier 6	Atelier 7	Atelier 8	Atelier 9
-S'informer sur l'organisation des études en France et comprendre son système -Connaître les démarches à effectuer pour faire l'inscription administrative et pédagogique à l'université -Reconnaître et comprendre certains sigles universitaires	-Connaître les différents types de cours assurés à l'université -Comprendre l'organisation d'un cours magistral -Connaître l'organisation et les fonctions des travaux dirigés	-Connaître certaines techniques pour prendre des notes efficacement -Maîtriser l'usage des outils pour prendre des notes	-Connaître les formules adéquates à l'écriture d'un mail formel -Connaître la structure générale attendue pour la rédaction d'un écrit universitaire

Cette dernière partie des ateliers avait pour but d'aider les étudiants albanais à réaliser leur objectif premier : réussir leurs études en France. Or, à cause des grandes disparités d'études entre les participants, ces ateliers s'inscrivaient dans une dimension transversale : les éléments traités étaient choisis en fonction de leur utilité dans l'ensemble des domaines (que l'on soit en droit ou en ingénierie par exemple la prise de notes en cours est une compétence nécessaire à maîtriser). Malgré les bénéfices que cela aurait pu apporter, il n'a pas été possible de s'attarder sur des points propres à chaque spécialité (le lexique des ingénieurs par exemple). Le choix que nous avons effectué pour construire nos ateliers renvoie donc à l'approche de « progression par priorisation » que Mangiante et Parpette (2011) proposent, basée sur des supports plus généraux et accessibles à tous (voir chapitre 5, section 3.2).

3.1. Choix de la thématique du huitième atelier

Parmi les quatre séances menées, je me focaliserai ici sur la huitième qui porte sur « la prise de notes en cours ». Suite à mon expérience personnelle, et à l'analyse des besoins développée dans le chapitre précédent, il se dégage que lorsqu'on commence à suivre des cours à l'université française le plus grand défi à dépasser est de comprendre le cours pour ensuite pouvoir l'assimiler. Or, la question récurrente posée, surtout lors du suivi d'un cours magistral est « *qu'est-ce qu'il a dit ?* » (le professeur), qui aboutit souvent à une demande adressée à nos camarades natifs : « *peux-tu me passer tes notes s'il te plaît?* ». D'autres étudiants finissent par enregistrer le cours pour pouvoir le réécouter chez eux et le noter tranquillement, voire même le transcrire, pour pouvoir ensuite le réviser. Or, transcrire un

cours, de droit par exemple, qui peut durer de 2 à 3 heures, n'est pas évident, surtout lorsque le nombre d'heures de cours est élevé et s'accompagne d'autres devoirs académiques à accomplir (dissertations, essais, etc.).

En outre, on entend souvent dire par un étudiant étranger : « *il parle trop vite, je n'arrive pas à noter ce qu'il dit...* ». Dès lors, on se demande : est-ce le professeur qui parle vite et ne laisse pas assez de temps aux étudiants pour prendre les notes du cours, ou est-ce l'étudiant qui n'écrit pas assez rapidement ? Au lieu de chercher à trouver le « coupable », je pense qu'il est important d'identifier la cause de ce problème. Comme d'autres didacticiens en FOU, Mangiante et Parpette parlent de cette passerelle entre compréhension orale et production écrite d'ordre « *culturelle et méthodologique nécessaire aux étudiants tout au long de leur parcours académique* » (2011 : 123). La non-maitrise de certains principes méthodologiques « à la française » peut souvent s'avérer source d'échec pour les étudiants étrangers (ibid.).

En effet, les étudiants français, ou ceux qui ont suivi un parcours scolaire en France, sont préparés au secondaire pour répondre à ces exigences méthodologiques. En revanche, les étudiants venant d'un système éducatif différent, notamment les albanais, n'ont pas eu la possibilité d'acquérir cette compétence, car celle-ci n'est pas intégrée à leur parcours éducatif. L'université en Albanie privilégie le polycopié (distribué par les professeurs) ou le livre de référence pour le cours en question (dont l'auteur est souvent le professeur qui assure le cours), que l'étudiant doit réviser et parfois apprendre par cœur pour réussir son examen. La difficulté qui perdure donc pour beaucoup d'étudiants albanais lorsqu'ils intègrent l'université française est due à ce décalage culturel et méthodologique. C'est pour cette raison que j'ai choisi de consacrer un atelier à ce sujet, en espérant sensibiliser les étudiants à l'utilité d'acquérir cette compétence dont la maitrise est considérée comme indispensable dans le système universitaire français.

3.2. Déroulement du huitième atelier : « la prise de notes en cours »

Pour ce faire, j'ai commencé la séance en leur faisant visionner l'extrait d'un cours de droit²⁸. Ce document authentique a amené à une compréhension globale en groupe classe qui avait pour but de dégager le sujet du discours et d'introduire la thématique de la journée. Le locuteur du document est un professeur de droit. Le passage est tiré d'une de ses séances de

²⁸ Voir p. 73 du guide.

cours, où il présente ses modalités de travail pour réussir l'examen de fin d'année, à ses étudiants : [...] *l'exigence de présence est d'autant plus importante // donc c'est sur vos notes que vous aurez pour l'essentiel à travailler/ vous aurez à comprendre bien entendu à mémoriser / et être capables de les réutiliser au moment du questionnaire de décembre prochain [...]* (Mangiante et Parpette, 2011, 64). Il leur explique que le support fondamental pour valider le cours est la prise de notes, ce qui est souvent le cas dans les filières universitaires en France.

Puis, je leur ai expliqué l'utilité de cette activité, qui ne consiste pas à écrire tout ce qui est dit par le professeur (comme c'est souvent le cas chez nous), mais à s'approprier un « langage » de signes et d'abréviations, qui leur permettrait de gagner du temps et de garder leur mémoire active pour pouvoir en retenir l'essentiel. Comme dans toutes les séances, celle-ci s'appuyait sur des exemples concrets (témoignage de mes difficultés de prise de notes à mon arrivée à l'université française), et sur des conseils pratiques (« *aérez la mise en page, pensez à reprendre vos notes des séances précédentes et à établir des liens avec ces dernières, etc.* »). Je leur illustrais ensuite cela par des exemples d'emploi de signes significatifs (voir p. 75-76 du guide) et d'abréviations, en leur expliquant que lorsqu'ils les utilisent ils doivent s'assurer de tous les comprendre pour pouvoir se relire. Il me semblait important de souligner cela car lorsque je prenais les notes de mes camarades natifs pour pouvoir compléter les miennes, au démarrage de mes études en France, je ne comprenais souvent pas les signes qu'ils utilisaient (p.ex. W pour travail, première lettre de l'équivalent en anglais : « work »).

Nous avons clôturé cette séance par une phase d'entraînement à la prise de notes. Pour ce faire, j'avais choisi un extrait portant sur un sujet de société (la famille), accessible à tous, afin de ne pas différencier les filières des étudiants. J'ai voulu lire moi-même ce texte, en adaptant un débit de parole moyen et en essayant de rendre la situation plus vivante (utilisation d'hésitations, de répétitions, etc.). Les étudiants ont pris en note, individuellement, le contenu de ce discours, et se sont ensuite regroupés par trois pour comparer leurs productions et proposer une version finale. Un groupe volontaire a illustré sa production au tableau, pendant que le reste des étudiants se préparait à faire des commentaires ou à rajouter/enlever des éléments.

J'ai ensuite fait apparaître l'extrait au tableau afin d'en refaire une lecture et souligner les éléments des notes qui étaient inutiles (redondances, détails sans importance, etc.), et d'éléments importants qui n'apparaissaient pas dans cet exemple (ex. des

pourcentages). Je leur ai enfin proposé une version notée de l'extrait en question, en leur expliquant les principaux procédés utilisés : reformulation, omission de mots (suppression de voyelles : « ns » pour nous...), et utilisation de symboles (ex. « § » pour paragraphe).

3.3. Maitriser des techniques disciplinaires

En effet, il est très important pour un étudiant étranger de maîtriser certaines techniques disciplinaires classiques, avant son arrivée à l'université. On a donc affaire, disent Cortier et Kaaboub « à une véritable ingénierie de la formation, dans laquelle l'effort doit porter sur l'acquisition par l'étudiant de compétences techniques telle que savoir-exploiter les visuels, décoder une définition, décoder une explication, décrypter une démonstration, apprendre à interpréter les divers types de question, prendre des notes, adopter une stratégie efficace de lecture ou se repérer dans un cours magistral » (cités par Cuq & Gruca, 2017 :333).

4. Ateliers de mise en route et de récapitulation

La première et dernière séance ont été consacrées à la mise en route, au bilan et à l'évaluation des ateliers. Le premier atelier avait pour objectif de briser la glace entre les apprenants et d'instaurer une atmosphère de classe propice aux ateliers. De plus, les étudiants ont pu réfléchir à l'importance de ce projet, avant la présentation des contenus et objectifs des séances. Le dernier atelier, avait pour but de récapituler les contenus travaillés et de synthétiser les informations les plus importantes pour préparer l'arrivée en France. Il a permis également de répondre aux dernières questions des étudiants et à évaluer les ateliers.

Afin de matérialiser le travail conçu pour les ateliers, et laisser un support à l'institution, j'ai également créé un guide d'animation détaillé permettant à quiconque de reprendre le projet à l'avenir et de faire de cette formule un produit reconductible. Enfin, chaque atelier disposait d'une présentation Power Point, permettant aux étudiants de visionner les contenus, de noter et de retenir plus facilement les informations fournies. Il est à préciser qu'à part les fiches étudiantes comportant les différentes activités réalisées en classe, aucun matériel n'a été fourni aux participants. L'institution m'a demandé de ne pas leur laisser de trace écrite vu que la formation était gratuite. D'ailleurs, le fait de partager le matériel risquait de faire perdre l'intérêt de participer pour les futurs étudiants, surtout si le programme devenait payant, comme c'est le cas cette année.

Chapitre 9. Retours et évaluations

Dans ce chapitre je me pencherai sur le dernier corpus de données : le questionnaire auprès des participants aux ateliers, afin d'analyser leur perception du contenu du programme, une fois s'être servis des « clés » qui leur ont été fournies. Pour ce faire j'analyserai dans un premier temps leur avis sur les apports de la formation dans la réussite de leur installation et intégration au milieu universitaire. J'exposerai ensuite l'avis des enseignants de l'Alliance sur l'utilité du projet mené. Je présenterai enfin les limites du projet mené et je terminerai par un retour personnel dans lequel j'exposerai l'évolution de mes propres représentations sur le FOU.

1. *Retours des étudiants*

1.1. *Questionnaire 3 : retour des étudiants après l'arrivée en France*

Afin de recueillir des données sur l'impact de la formation chez les étudiants, j'ai opté pour un premier questionnaire²⁹ d'évaluation. Les étudiants devaient faire un retour sur les contenus et les activités développées lors des séances d'ateliers, les modalités de travail, mon implication, et proposer des pistes d'amélioration. Or, comme nous l'avons déjà mis en lumière dans la seconde partie, c'est leur réussite dans la vie sociale et universitaire qui évalue « objectivement » la pertinence d'un programme en FOU, comme en FOS (chapitre 4, section 2). C'est pourquoi j'ai opté pour l'analyse d'un autre corpus³⁰ dont l'objectif était de voir si les savoirs travaillés avaient été acquis, et de vérifier la validité des ateliers. Il était surtout question de savoir si les ateliers s'étaient montrés utiles lors de l'arrivée des étudiants en France : **Ont-ils réussi à faciliter leur installation et intégration en France? Quels contenus furent utiles, à leur avis, et sur quels axes d'ateliers auraient-ils préféré travailler davantage ?**

1.2. *Analyse des retours sur le contenu des ateliers*

Nous essaierons avec l'analyse qui suit d'apporter les premiers éléments de réponse à la problématique de ce mémoire. En effet, les ateliers ont reçu un retour plutôt positif de la part des étudiants. Maintenant qu'ils sont en France, ils pensent que : « *Tous les ateliers ont été efficaces pour mieux s'intégrer en France. Merci mille fois pour vos précieux conseils!* »,

²⁹ Disponible sur le site : https://docs.google.com/forms/d/197TwiNUxxn8ryrwUqAGrHM9Mfq3ED-i_MqG2dpp3iVE/edit?usp=sharing

³⁰ Le questionnaire servant à cette analyse a été mené au cours de cette année par la nouvelle stagiaire de l'AFT qui a pris la suite du projet. Voir Annexe 9

« *Quand je suis arrivée en France, je savais beaucoup de choses grâce aux ateliers. Mon installation ici était plus facile. Je savais les démarches administratives, la manière comment l'université fonctionnait, le système d'évaluation et aussi la manière comment les français prennent des notes. Je me suis adaptée très rapidement.* », « *Ils ont m'aide concernant la longage quotidienne des français* », « *They were very helpful to me, I wish I attended all of them* », « *Je trouve que les ateliers m'ont aidés beaucoup. Ils donnent une compréhension générale sur les démarches qu'il faut faire au début de commencement des études en France.* », « *Je pense que c'était la meilleure chose que j'ai fait. Pour le moment j'ai pas compris, mais quand je suis arrivée à Paris, j'ai compris que la présence dans les ateliers m'avait préparée pour tout.* ». En effet, il est pour moi très satisfaisant de lire ces retours positifs et de voir aboutir ce projet qui m'a demandé d'innover et de prendre des risques et que j'ai eu plaisir à mener. Cependant, je crois que toute information transmise à un étudiant qui n'a pas encore expérimenté la réalité universitaire qui l'attend, peut s'avérer « utile ». Or, cela ne répond pas vraiment à notre problématique qui a pour objectif principal de s'interroger sur les contenus à prioriser dans une formation comme celle que j'ai assurée à l'AFT. Pour cette raison, j'essaierai, grâce aux résultats du graphique ci-dessous, d'évaluer les bénéfices des contenus, et notamment des thématiques développées dans les ateliers.

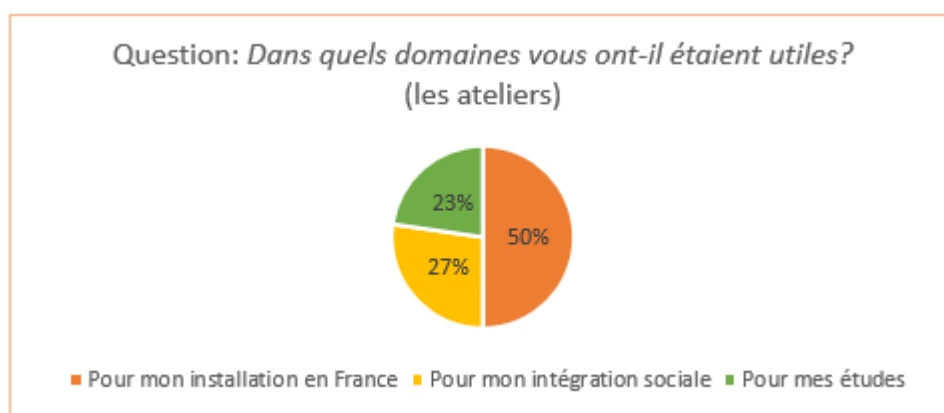


Figure 10 : Efficacité des thématiques d'ateliers

Nous dégageons de ce graphique que le contenu des ateliers fut surtout « fructueux » pour l'installation et l'intégration en France. Dès lors, la notion du FOU élaborée dans le cadrage théorique s'élargit, car ce qui est considéré comme difficulté primordiale dans l'intégration des étudiants au milieu universitaire, à savoir les compétences liées à la méthodologie de travail universitaire et à tous les aspects disciplinaires, ne semblent finalement pas être au cœur des difficultés principales des étudiants. Ainsi, je pense qu'il serait nécessaire d'insister davantage sur tout ce qui touche à la vie quotidienne (comment

s'inscrire à la sécurité sociale, comment trouver un logement, etc.) qui, même si cela peut sembler simple, reste déterminant pour l'intégration des étudiants à l'université française.

Les réponses apportées à la question 12, constatent la même chose. Les étudiants font part de l'importance d'être bien informés avant le départ sur les démarches administratives (le système de santé, la recherche d'un logement, etc.) par ces réponses : « *J'aurais aimé savoir de plus sur les logements. Au début j'avais des difficultés pour trouver un logement, parce que je n'avais pas de personne garante en France.* », « *Savoir plus les choses qu'on doit faire pour installer et pour tous les factures (d'eau, compte bancaire, électricité, téléphone) aussi pour les transports en commun.* », « *Le procédure de documentation de l'habitation et enregistrement a l'université.* ». Nous ne trouvons aucune réponse portant sur le troisième axe des ateliers. Nous pouvons donc supposer soit qu'il fut très complet et ne mériterait pas d'être élargi, du moins cela ne ressort dans les besoins qui apparaissent dans ce questionnaire, soit qu'il ne fut finalement pas aussi utile que la thématique de l'installation en France. On s'interroge donc : Serait-il finalement plus efficace de consacrer plus de séances à l'axe « l'installation en France » et non pas au troisième axe d'ateliers que nous estimons pourtant plus important (si le nombre d'heures à disposition est encore de 15 heures)? Cette réflexion ainsi que celle du cinquième chapitre (analyse du premier axe d'ateliers) m'amène à penser que cette question mériterait probablement d'être traitée par les didacticiens de ce domaine récent qu'est le FOU.

1.3. Les messages aux futurs participants aux ateliers

Les participants aux ateliers ont conseillé les futurs étudiants qui souhaiteraient intégrer l'université en France de participer à ce projet pour pouvoir faire face aux difficultés qui les attendent et se familiariser avec le contexte d'intégration : « *Oui, je vous recommande à tous de suivre les ateliers. Pour le moment, vous penseriez que l'atelier n'est pas très amusant, (particulièrement pendant l'atelier qui présente les démarches administratives). Mais, si vous voulez de "réduire" les difficultés de votre installation en France, la meilleure chose est de participer à tous les ateliers.* », « *Po, ne te kundert akomodimi im ne France do te kishte qene shume here me i veshtire dhe i lodhshem.* » (« Oui, sans eux mon **installation** en France aurait été trop dure »), « *Oui parce que il est toujours mieux d'être informé avant de se confronter une nouvelle étape de sa vie.* », « *There are so many things you can profit from this session and why not, you can find your new roommate!!!* ».

Nous avons cherché par ces retours à évaluer la pertinence des ateliers en tant qu'outil de préparation à l'arrivée en France. Nous voulions notamment avoir le point de

vue des étudiants, une fois arrivés en France et passés par cette phase d'installation et d'intégration (tant au niveau social qu'universitaire), sur les sujets abordés dans les ateliers, et sur leur pertinence. Il semble en effet, que malgré le peu d'heures consacrées à l'élaboration et la mise en place du projet, ce travail a réussi à pallier aux difficultés d'intégration à l'université en France. C'est pour cette raison que l'institution a décidé de reconduire ce projet, en rendant ces séances payantes et en lui consacrant plus d'heures cette année.

2. Retour des enseignants de l'AFT

Tous les enseignants à l'AFT m'ont encouragée dans la mise en place de ce projet car une bonne partie de leurs étudiants affirment apprendre le français dans le but de poursuivre des études dans un pays francophone, surtout en France. D'après eux, beaucoup d'étudiants de niveaux avancés leur demandent de l'aide pour faire face aux démarches administratives qui les attendent (surtout après avoir reçu une réponse favorable de leur université), et se montrent curieux de découvrir des choses relatives à la vie sociale en France mais aussi à l'organisation et au déroulement de leurs futures études. Pour confirmer ces informations, j'ai demandé aux étudiants d'exprimer les motivations qui les poussaient à étudier la langue française. Les résultats du graphique affirment les dires des enseignants et, à mon avis, renforcent l'intérêt du développement d'un tel projet dans le contexte albanais.

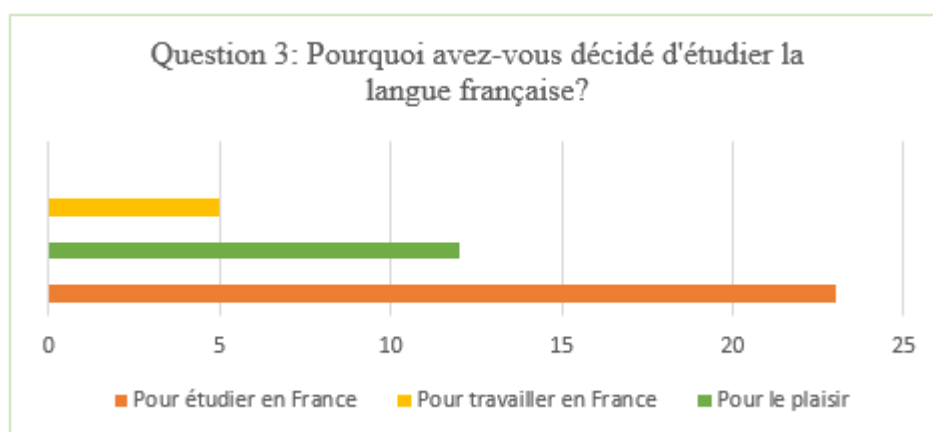


Figure 11 : Raisons d'aller étudier en France

De plus, lorsque je passais du temps avec les enseignants de l'Alliance, j'étais surprise de les entendre parler des contenus que nous avons développés lors des ateliers précédents, puisque leurs étudiants leur rapportaient avec enthousiasme les nouvelles choses qu'ils avaient apprises. Certains ont jugé que le projet avait réussi à répondre aux

besoins et objectifs principaux des étudiants. D'autres pensaient également que ce type d'apprentissage, où les étudiants sont libres de participer et où les objectifs à atteindre sont bien définis, attirait finalement beaucoup plus les étudiants que les cours « traditionnels » de FLE.

3. Limites et piste d'amélioration du projet

Nous ferons maintenant le point sur les contraintes institutionnelles qui ont pesé sur la mise en place du projet de stage. Les restrictions que j'ai ressenties lors de l'élaboration de mon projet se présentent ainsi :

3.1. Le facteur temporel

- **Temps consacré à la conception du projet** : le stage a commencé le 23 janvier. Il me restait donc trois mois pour clarifier le projet dans mon esprit, comprendre ce qui était attendu par une formation FOU, mener la démarche de conception et établir les priorités de la formation en fonction des besoins des étudiants. De plus, ce travail devait être effectué à côté d'autres missions pédagogiques dont j'étais en charge, ce qui ne favorisait pas l'étape de préparation des ateliers.
- **Durée de la formation** : compte tenu de la durée de la mise en place du projet, renforcée par toutes les contraintes ci-après, il était difficilement imaginable et envisageable de traiter profondément tous les aspects que nous avons évoqués dans l'analyse des besoins, même parmi ceux qui s'avéraient être les plus importants. Ainsi, dans l'urgence, j'ai essayé d'apporter un travail basé sur des contenus prioritaires et de privilégier comme acteurs, les étudiants.
- **Créneau horaire** : les participants avaient déjà leurs engagements universitaires (« *Pour un étudiant comme moi le temps (mai-juin) de l'atelier a été une défi parce que je suis en train de préparer pour les examens.* »). Cela risquait alors de les fatiguer et de les pousser à abandonner les ateliers. De plus, vu les créneaux horaires des ateliers, notamment le lundi soir, il était très difficile pour les étudiants d'autres villes d'y participer par souci de transports en commun. Certains étudiants confirment ne pas avoir pu être présents à tous les ateliers, soit parce qu'ils préparaient leur Matura, soit car les horaires ne leurs convenaient pas, soit parce qu'ils n'habitaient pas à Tirana. Il serait donc peut-être plus efficace d'assurer les ateliers le week-end et non le soir pour

donner à tous les étudiants la possibilité d'y participer (même à ceux venant d'autres villes d'Albanie).

- **Moment de la promotion des ateliers** : la communication au sujet des ateliers a été effectuée seulement une semaine avant leur démarrage. Je n'ai donc pas pu recueillir les informations sur le profil des participants, et n'ai pu répondre à toutes les questions que je me posais pour mener à bien ce projet, seulement deux-trois jours avant de commencer les ateliers. Tout le travail de conception que j'avais commencé à faire au préalable était donc à revoir et réadapter aux conditions réelles du projet que j'ai découvertes très tard.

3.2. Le caractère facultatif des ateliers

Le caractère optionnel des ateliers a certainement constitué un obstacle dans la conduite du projet. Le nombre d'étudiants qui se présentait à chaque séance était toujours fluctuant. Par conséquent, le temps imparti à chaque activité prévue ne pouvait pas être défini au préalable. Et comme je le précise aussi à l'utilisateur du guide d'ateliers, « *c'est à l'animateur d'adapter le matériel en fonction du nombre de participants et de leur profil.* » (2017 : 1). Il n'y avait donc aucun intérêt à prédéfinir la durée des activités et de leur correction à l'avance d'autant plus que le but étant de préparer les étudiants à leur arrivée en France, cela sous-entend de prendre le temps de répondre à leurs questions et de s'assurer de ne pas laisser d'interrogations en suspens. Dès lors, il est proposé à l'animateur de « *distribuer une correction des exercices aux étudiants et de les laisser travailler en autonomie avec la possibilité de le solliciter (par mail ou à la fin de la séance)* », ou « *leur demander de lui rendre une copie des exercices afin de leur en faire une correction individuelle.* » (Guide, 2017 : 18). En effet, pour assurer une meilleure assiduité, il aurait probablement été mieux de rendre ce programme payant, à un prix raisonnable, afin de ne pas rebuter les intéressés. Or, pour ce faire il faudrait proposer un outil d'apprentissage aux étudiants (ex. un livret pour la réussite universitaire en France) qui les inciterait à intégrer les ateliers pour en découvrir les contenus.

3.3. L'hétérogénéité du groupe

- Diversité de profils disciplinaires : des étudiants qui souhaitaient intégrer des filières différentes (voir chapitre 7, section 1.3.1).
- Diversité de niveaux de langue : le niveau de langue des étudiants allait du A2 au C1.

- Diversité de villes d'études.
- Diversité de niveaux d'études du public : plusieurs niveaux d'études étaient envisagés, donc les contenus des ateliers ne pouvaient pas s'orienter sur les exigences de travail des étudiants en licence par exemple, ou en master.

Cette section portant sur les paramètres qui ont influencé l'élaboration du projet développé dans ce mémoire, renvoie à ce que Mangiante et Parpette entendent par « niveau macro » (voir chapitre 5, section 3.1.). Ces contraintes macro ont une influence directe sur le produit et m'ont poussé à cibler certains contenus et à rester, la plupart du temps, sur le plan informatif, en ne portant pas une grande attention sur l'acquisition des compétences, et donc des savoir-faire, des étudiants. Mais le but était avant tout de faire en sorte de réduire au maximum les difficultés des étudiants albanais à s'intégrer en France, par la présentation de ce qui les attendait à leur arrivée et la mise à disposition d'outils avec lesquels ils pourraient remédier aux problèmes.

4. Mon retour sur le projet

Ce qui à la base était une proposition de ma part a pris par la suite le statut de demande puisque l'AFT a fixé des exigences révélant de réels besoins. Ainsi, malgré le fait qu'il n'y ait pas eu de demande clairement exprimée, l'intégration réussie des étudiants albanais nouvellement arrivés en France a été l'objectif principal du projet proposé. Dès lors, j'ai mené un travail de méthodologie qui m'a orienté vers les types de contenus à intégrer en priorité.

Il est en réalité évident que je ne pouvais pas approfondir tous les aspects prédéfinis dans un laps de temps si court, mais mon but était de donner aux futurs étudiants albanais "les premières armes" en vue de favoriser une adaptation réussie dans la vie et le système universitaire français. L'on peut cependant se rassurer, les étudiants albanais, ainsi que tous les étudiants étrangers, apprennent beaucoup sur place et réussissent à s'en sortir sans notre aide. J'ai donc essayé de cibler les choses qui semblent être les plus difficiles à affronter, en tirant parti de mon expérience personnelle et de celle de mes camarades étrangers ayant déjà vécu la même chose, ce qui a rendu ce projet d'autant plus intéressant pour moi.

Les contraintes « macro » furent nombreuses et ont abouti à d'autres obstacles, comme la gestion et l'adaptation d'un outil d'intégration à un groupe très hétérogène. Cependant, j'ai constaté que cette hétérogénéité constituait tant un inconvénient qu'une

richesse pour le groupe. Ceci fut en fait une forme de sensibilisation à la diversité. Ainsi, à partir du moment où je demandais aux étudiants de se rassembler par groupe disciplinaire, ou groupe de ville, ils se mettaient ensemble pour voir qu'un point commun les unifiait. À l'inverse, pendant les activités où ils allaient se mettre dans un groupe de travail hétérogène (vu la transversalité des contenus travaillés), les étudiants n'avaient aucune réticence à se mélanger, à travailler avec les autres participants. Je n'ai d'ailleurs remarqué aucune tension au cours des ateliers, ce qui favorisait indubitablement leur prise de parole pour poser des questions ou répondre aux consignes des exercices. La variété des formes de travail leur a permis, à mon sens, de voir que même si les villes et spécialités d'études différaient dans le groupe, leurs objectifs principaux étaient les mêmes.

Avant de commencer les ateliers, j'avais conscience des autres préoccupations des étudiants (nombreux examens de fin d'année au lycée ou à l'université). Il était donc fort probable qu'ils abandonnent les ateliers, surtout que ces derniers étaient optionnels. Or, j'ai été contente et surprise de voir qu'ils participaient régulièrement aux ateliers avec beaucoup d'enthousiasme et de curiosité, afin de découvrir des choses sur leur futur milieu social et universitaire. Je n'ai en fait jamais eu moins de douze participants, et pour ceux qui ne pouvaient pas y participer régulièrement, j'ai remarqué leur intérêt par leur prise de contact régulière (par mail) pour me demander des informations ou un résumé de la séance manquée.

L'intervention d'étudiants d'autres villes d'Albanie fut également un grand plaisir pour moi, mais aussi pour l'institution, comme me l'a affirmé le directeur. Et puisqu'il n'était pas possible pour eux de se déplacer d'une ville à l'autre, il m'a fallu assurer un atelier de trois heures à l'Alliance Française de Durrës, à la demande de la directrice de l'institution qui avait eu les retours de ses étudiants ayant déjà participé au premier atelier. Ces éléments constituent, à mon avis, des éléments attestant de la réussite du projet. Malgré les nombreuses contraintes qui, certes, ont rendu son élaboration plus compliquée et probablement un peu limitée au niveau des contenus abordés, l'objectif de départ a été atteint, comme en témoignent les étudiants :

«Quand je suis arrivée en France, je savais beaucoup de choses grâce aux ateliers. Mon installation ici était plus facile. Je savais les démarches administratives, la manière comment l'université fonctionnait, le système d'évaluation et aussi la manière comment les français prennent des notes. Je me suis adaptée très rapidement. »

*

Les ateliers d'intégration à la vie sociale et universitaire en France ont été pensés comme une phase charnière pour les étudiants albanais, qui les rendrait autonomes pour la poursuite de leurs études en français. L'idée, en elle-même paraissait déjà attractive et le programme se proposait d'offrir un suivi quasi sur mesure aux étudiants en répondant précisément à leurs besoins. Le grand intérêt des étudiants albanais pour la poursuite de leurs études en France était pour moi la garantie du succès qu'allait rencontrer le projet. Néanmoins, son organisation et les contenus à aborder restent à améliorer, et pour ce faire, il est important de mesurer leur impact sur la notion du FOU.

En effet, nous avons vu que le FOU change de vision en fonction de chaque acteur (institution, étudiant, concepteur, formateur...). Ceci confirme qu'il ne s'agit pas d'une branche délimitée et, qu'en fonction des acteurs, les besoins exprimés ne sont pas du tout les mêmes. Il semble que les besoins des étudiants qui ont été satisfaits concernaient, en grande partie, les compétences de la vie quotidienne (inscription à l'université, à la sécurité sociale, etc.).

Pour donner une éventuelle réponse à la problématique de ce travail, et pour voir ce que sont finalement les contenus prioritaires, je dirais que cela dépend des acteurs que l'on privilégie. Étant donné que ce projet fut le fruit d'une idée personnelle inspirée de mon vécu d'étudiante d'origine albanaise en France, j'ai voulu privilégier comme acteurs les étudiants. Ainsi, face à la diversité des besoins d'un étudiant nouvellement arrivée en France, j'ai orienté la moitié des contenus de mes ateliers vers l'installation et l'intégration dans la vie quotidienne, et ce sont finalement ces aspects qui ont eu le plus de succès. Cela me fait dire que ce sont peut-être ces contenus qu'il faudrait développer davantage dans une formation antérieure. Pour valider cette réflexion, j'espère que nous travaillerons plus dans le futur sur les qualités et faiblesses d'une telle formation pour mieux préparer sa reconduction.

Conclusion

Avec le développement de nombreux programmes promouvant le système français d'enseignement supérieur en Albanie, la France est aujourd'hui une des destinations phare pour les étudiants albanais en mobilité. À côté des services offerts dans le pays, comme l'Espace Campus France qui vise principalement à orienter les candidats dans leur projet d'études, la mise en place d'un dispositif d'aide pratique à la mobilité, au sein de l'Alliance Française de Tirana, cherchait à fournir les « clés » pour la réussite de l'installation, de la vie sociale, et des études en France aux étudiants albanais en mobilité.

Pour la réalisation de ce projet, il a fallu considérer plusieurs contraintes « macro », liées au temps consacré aux ateliers, qui, comme nous l'avons évoqué dans la seconde partie de ce travail, est généralement réduit pour l'élaboration des programmes de FOU. Une autre contrainte très importante dont il a fallu tenir compte était le caractère très hétérogène du groupe concerné par cette formation, du fait de la diversité des filières, des niveaux de langues, et des villes d'études visées, éléments mis en lumière par le travail d'enquête qui a été mené en amont de la mise en place des ateliers. Par conséquent, ces ateliers réalisés durant mon stage et dont les étapes de conception et le déroulement ont été présentés tout au long de ce travail de mémoire, ont dû tenir compte des défis impliqués par ces contraintes pour aboutir à un travail transversal et accessible à tous les profils d'étudiants.

Pour sélectionner les contenus prioritaires à intégrer dans la formation, une analyse a été effectuée à partir de plusieurs éléments : ma propre expérience, le ressenti des étudiants étrangers déjà sur place en France, les apports théoriques et pratiques des didacticiens et des référentiels en FOU, et l'expérience d'une enseignante. Ce travail de méthodologie m'a permis de mesurer les attentes et besoins du public concerné. Dès lors, j'ai construit ce travail de formation en privilégiant les principaux acteurs impliqués dans le projet, à savoir les étudiants.

En effectuant ce travail, mes idées sur le domaine du FOU se sont élargies, dans le sens où ce que je croyais être central dans ce genre de formation, la maîtrise d'aspects linguistiques propres à la discipline d'études, n'est finalement pas au centre des difficultés des étudiants en mobilité, surtout lors de leur arrivée. Il faut en fait tenir compte de la dimension culturelle et institutionnelle, qui « conduit à déplacer le concept de « formation linguistique » vers celui de « formation aux compétences universitaires » » (Mangiante et

Parpette, 2011 : 235). C'est dans cette optique que j'ai pensé les contenus développés dans le troisième axe d'ateliers. Or, à mon avis, bien que le côté linguistique se substitue aux « compétences universitaires » (méthodologie de travail universitaires, etc.), il faudrait élargir davantage cette compétence. En effet, les étudiants ne doivent pas seulement s'adapter à un nouveau cadre universitaire mais aussi à un nouveau milieu social, ce qui signifie : passer par le processus de l'installation et de l'intégration. Bref, partir pour une nouvelle destination c'est aussi devoir s'accoutumer à un nouvel environnement, à une langue et une culture souvent très différentes. Ce sont les retours des étudiants et enseignants évoqués dans la troisième partie de ce travail qui témoignent de l'importance d'une préparation en amont sur ces aspects de la vie quotidienne qui permettraient aux étudiants de mieux s'intégrer dans leur ville d'études.

J'ai donc essayé de tenir compte de ces éléments pour proposer un outil qui réponde réellement aux besoins primordiaux d'un étudiant étranger en mobilité. Les ateliers se sont donc principalement construits à partir de documents authentiques puisque le but était d'offrir un vrai panorama de la vie étudiante en fournissant un maximum d'informations pour anticiper au mieux les situations que vivraient les étudiants albanais au moment de leur installation dans le pays cible. Une fois arrivés en France, les participants aux ateliers témoignent que les contenus travaillés lors des séances ont été efficaces pour les aider dans leur intégration au milieu universitaire en France, malgré le peu d'heures de formation.

Toutefois, il faudrait à mon avis remettre en question les attentes liées au projet, car il me semble que les objectifs fixés étaient parfois trop simples. En effet, les objectifs pédagogiques auraient pu aller au-delà du caractère informatif. Cela serait à mon avis plus bénéfique de favoriser un travail portant sur le savoir-faire des étudiants. Je crois donc qu'il serait important de redéfinir les conditions de réalisation du projet en question : repenser les critères d'inscription aux ateliers (nombre de participants, domaines d'études visés, niveau de langue, etc.) ; consacrer plus d'heures et impliquer d'autres acteurs dans l'élaboration de ce travail dans la perspective de faire évoluer les contenus travaillés ; Il reste à voir s'il est réellement possible d'opérer des modifications sur le format de ce projet, car cela impliquerait de réfléchir aux motivations de l'existence de ce programme, en allant au-delà des bénéfices des étudiants.

Malgré les obstacles rencontrés dans la mise en place des ateliers, ce projet m'a appris que « le métier d'étudiant » est un microcosme riche et complexe qui rend son

approche didactique de préparation, le FOU, aussi vaste et intéressant. De ce travail, je retiendrai surtout l'expérience personnelle de réflexion didactique, qui m'a permis d'atteindre mon but, celui d'aider mes camarades albanais dans leur projet de mobilité, même si ce n'était qu'en leur présentant ce qui les attend à leur arrivée. La réalisation de ce projet a permis également de mieux armer les étudiants afin d'anticiper leurs difficultés lors de leur arrivée en France. Effectivement, au travers des réponses reçues dans la dernière enquête, j'ai relevé que les étudiants ont été satisfaits du projet auquel ils ont pris part, ce qui était mon objectif central. En outre, ce projet semble avoir laissé une image positive, et sa reconduction a attiré encore d'autres participants cette année, malgré son caractère désormais payant.

En guise de conclusion, même si les contenus des ateliers et leur organisation présentent de nombreux aspects à améliorer, ils ont réussi à répondre à un certain nombre d'attentes et de besoins des étudiants, mais aussi de l'institution. Cette expérience très riche pour moi, tant sur le plan professionnel que personnel, m'a permis de prendre conscience de la richesse d'un champ récent en didactique. J'espère donc que la réalisation de ce travail dans un contexte hétéroglotte permettra de mesurer l'impact du travail récent réalisé sur le FOU et mettre en lumière l'intérêt de son exploitation sur le terrain.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Bou, P. (2008). *Référentiel de méthodologie de travail universitaire à destination des étudiants étrangers en Master et Doctorat*. Etude des besoins : Document de synthèse. Grenoble : Grenoble Universités.
- Carras, C. (2016-2017). *Cours de Français sur Objectifs Spécifiques*. M2 Pro Sciences du Langage - Didactique du FLES. Université Grenoble Alpes.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., & Szilagyi, E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE international.
- Carton, F. (2008). Des langues de spécialité au français à objectif spécifique. Dans Bertrand, O., & Schaffner I., *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, p. 39-47. Paris : Les éditions de l'Ecole Polytechnique.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Repéré à http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Cuq J.P., & Gruca I., (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.
- Duclos, V. (2010). Les étudiants et les étudiants étrangers à Paris : de la culture d'origine à la culture d'accueil. Dans Neyrat, Y. & Peuchlestrade, G., 2010. *Les cultures étudiantes : socio-anthropologie de l'univers étudiant* : actes du colloque international de Grenoble. (p.269-282). Paris : l'Harmattan.
- Goes, J., & Mangiante, J. (2007), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones, sélection, formation et évaluation* : actes de la journée d'études du 1^{er} juin 2006. Arras : Artois Presses Université.

- Gohard-Radenkovic, A. (2004). Communiquer en langue étrangère : des compétences culturelles vers des compétences linguistiques. 2^e éd. Berne : Peter Lang.
- Haddad, S. (2015), L'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, Vol. 7, No. 2, pp. 83-98.
- Hélène, Z. (2005). Résultats d'une recherche sur l'intégration de l'apprentissage expérientiel en vue de l'acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire. Repéré à : <http://journals.openedition.org/asp/1119#tocto2n8>
- Hilgert, E. (2009). Quand le FOS vire au FOU. Dans Borg, S. & Bérard, E. *L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : Enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, pp. 51-59. Besançon : Université de Franche-Comté.
- Ladmiral, J.R. & Lipiansky, E.M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin.
- Lamia, B. (2012). Le français sur objectif universitaire. *Amerika* [En ligne], 7 |. Repéré à : <http://journals.openedition.org/amerika/3437>
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Vanves : Hachette FLE.
- Lehmann, D. (1993b). La communication spécialisée est un bouillon de cultures. *Le français dans le monde*, 260, pp. 40-44.
- Lehmann, D., & al. (1980). *Ligne de force du renouvellement actuel en DLE*. Paris : Clé International.
- 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., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moirand, S. (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mourlhon-Dallies, F. (2011). Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3. Repéré à : <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf>

- Parpette, C. (2001). Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XX N° 4. Répéré à : <http://journals.openedition.org/apliut/4728>
- Porcher, L. (1985), *L'intéressant et le démonstratif : à propos du statut de la didactique des langues et des cultures*, in ELA, n°60, Octobre-Décembre, pp.17-21.
- Qotb, H. (2013). La diversité des publics du FOS. Repéré à <http://www.le-fos.com/profil.diversite.htm>
- Richterich, R., & Chancerel, J.L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Zumbihl, H. (2005). Résultats d'une recherche sur l'intégration de l'apprentissage expérientiel en vue de l'acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire. *ASp*. Répéré à : 10.4000/asp.1023

Sitographie

- Alliance Française Tirana. (s.d.). Kurset & Nivelet. Repéré à : <http://aftirana.org/kurset-2/>
- Ambasada e Francës në Shqipëri. (2017). Bashkëpunimi gjuhësor dhe arsimor. Repéré à : <https://al.ambafrance.org/Bashkepunimi-gjuhesor-dhe-arsimor>
- Ambassade de France à Tirana. (2017). Alliances françaises en Albanie. Repéré à : <https://al.ambafrance.org/Alliances-francaises>
- Campus France. (2017). Étudier en France. Repéré à : <https://www.campusfrance.org/fr>
- Campus France. (2017). Fiches Pays. Repéré à : https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/stats_pays/fr/albanie_fr.pdf
- Conseil de l'Europe. (2014). Bologne pour les néophytes. Repéré à : https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_fr.asp
- Vishkurti, S. (2010). Place du français dans le système éducatif albanais. Repéré à : https://crefec.org/fr_version/pages/8@Vishkurti.pdf

Sigles et abréviations utilisés

AFT : Alliance Française de Tirana

CAF : Caisse d'allocations familiales

CB : carte bancaire

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CUEF : Centre universitaire d'études françaises

DALF : Diplôme approfondi de langue française

DEFL : Diplôme d'études en langue française

ex. : exemple

FG : Français Général

FLE : Français Langue Étrangère

FOS : Français sur Objectif(s) Spécifique(s)

FOU : Français sur Objectif(s) Universitaire(s)

FS : Français de Spécialité

M. : monsieur

Q. : Question (s)

QCM : Questionnaire à choix multiples

TCF : Test de connaissance du français

TD : travaux dirigés

TEF : Test d'évaluation de Français

TP : travaux pratiques

UE : Union Européen

Table des illustrations

Figure 1 : Graphique de l'évolution des effectifs par niveau en Albanie.....	14
Figure 2 : Résultats de la question 2 concernant le cycle d'études des étudiants.....	24
Figure 3 : Résultats de la question 5 concernant le niveau de français des étudiants	24
Figure 4 : Schéma de la démarche fonctionnelle	41
Figure 5 : Regroupement des différentes définitions de la compétence de communication	47
Figure 6 : Les trois axes du dispositif « Les clés de mon arrivée en France »	59
Figure 7 : Chronogramme de l'élaboration du projet.....	62
Figure 8 : Les activités liées à l'installation, l'intégration, le suivi des études en France.....	75
Figure 9 : Tâches prioritaires à effectuer par l'étudiant albanais	76
Figure 10 : Efficacité des thématiques d'ateliers	90
Figure 11 : Raisons d'aller étudier en France.....	92

Table des annexes

Annexe 1 Feuilles de présence des étudiants	108
Annexe 2 Mon témoignage pour Campus France Albanie	110
Annexe 3 Témoignage de Manon	112
Annexe 4 Questionnaire 1	115
Annexe 5 Profil des enquêtés (questionnaire 1).....	121
Annexe 6 Guide d'animation des ateliers	122
Annexe 7 Questionnaire 2	123
Annexe 8 Tableau de contenus des ateliers « Les clés pour mon arrivée en France ».....	129
Annexe 9 Questionnaire 3	130

Annexe 1

Feuilles de présence des étudiants

Liste atelier: Les clés de mon arrivée en France

- ✓1
- ✓2
- ✓3
- ✓4
- ✓5
- ✓6
- ✓7
- ✓8
- ✓9
- ✓10
- 11
- 12
- 13
- ✓14
- ✓15
- 16
- ✓17
- ✓18
- 19
- 20
- ✓21
- 22
- ✓23
- ✓24
- ✓25

Handwritten notes on the left margin, including a small arrow pointing upwards and a vertical list of characters or symbols.

Annexe 2

Mon témoignage pour Campus France Albanie

- Vidéo réalisée le 18 décembre 2016
- Durée de la vidéo : 5'36

Bonjour à tous/ je suis une étudiante albanaise de 23 ans, et je vais vous présenter dans cette vidéo mon expérience en France/

Après avoir fait une licence + en « *Langue, littérature et civilisation françaises* » à la faculté des langues étrangères de Tirana, j'ai intégré l'université française afin de faire mon master en didactique de FLES + Français Langue Etrangère et Seconde, et actuellement chuis en deuxième année de mon master/ en fait euh j'ai pas choisi la France parce que j'étais fortement attiré par sa langue et sa culture, enfin + c'était pas la raison principale/ je pense qu'il y a des raisons beaucoup plus importantes comme la qualité de son système éducatif, qui est connu pour sa variété et sa souplesse/ la raison économique /// joue aussi un rôle déterminant dans ma décision puisque la plupart des universités sont publiques et ont donc un faible coût d'inscription/

Concernant mon expérience ici, j'aimerais commencer par les difficultés rencontrées/ d'abord il est évident que je m'attendais pas pouvoir communiquer de manière fluide à mon arrivée/ en fait, j'ai eu des difficultés avec mes camarades natifs, qui utilisent principalement un langage familier / les références culturelles, le débit de leur parole, etc. + constituent aussi des difficultés pour un étudiant nouvellement arrivé en France, même si son niveau en langue est B2 ou C1 /// voilà donc concernant les interactions/

Il y a aussi beaucoup de difficultés au niveau administratif, et j'entends par cela les inscriptions + les démarches bancaires, le titre de séjour, l'assurance maladie, la CAF, etc. /// des difficultés pour trouver aussi un logement puisqu'il nous faut un garant dont si on n'en a pas, c'est compliqué de trouver un appartement même si on est prêts à payer les six premiers mois d'un coup / c'est donc euh le parcours du combattant pour ouvrir un compte bancaire car il y a besoin d'un logement, pour trouver un logement + on a besoin d'un RIB + euh pour avoir un numéro de téléphone on a aussi besoin d'un RIB + euh ainsi de suite + le début est donc un peu dur quand on connaît personne ici/

Certainement /// la plus grande difficulté que j'ai eu c'est /// euh + elle est liée en fait à mes études/ je peux vous mentionner la prise de notes en cours, le système d'évaluation, le rythme des examens et des dossiers à rendre + euh et + je voulais dire qu'en tant

qu'étudiante albanaise je me sentais vraiment pas préparée pour faire face à tout ça euh mais + euh pour être un peu plus concrète, j'ai eu des difficultés pour rédiger mes mails formels + pour rédiger mes dossiers d'une dizaine de pages ou encore pour la rédaction de mon rapport de stage à la fin de M1/ et euuh je peux vous dire que ce fut un travail énorme pour moi, qui me demandais un effort et une motivation qui sont pas faciles à trouver quand il y a d'autres problè + problèmes qui vont avec + euuh + des problème euuh on peut mentionner ici+ euh le fait d'être loin de ma famille + d'avoir pleins de trucs administratifs à régler en même temps euh etc., etc. + cependant j'ai vraiment eu de la chance avec les gens que j'ai connu dans ma promo qui m'ont encouragé tout le temps et qui m'ont énormément aidé et accompagné tout au long de mes études + euuh et je voulais + je voulais dire un grand merci à eux/

Malgré tout, cette expérience m'a apporté énormément de choses/ j'ai surtout changé mes représentations par rapport aux Français et à la France/ ce que j'ai vraiment aimé enfin des étudiants français ici, c'est leur méthode particulière de travail + en fait je me rappelle euh qu'une prof m'avais dit + euh+ avant d'arriver que c'était justement ça dont je devais profiter de la France et c'est d'abord pour cette raison que ça vaut le coup d'essayer/ toutes mes expériences acquises au contact de la réalité et durant les différentes missions de groupe à l'université m'ont donc permis de devenir responsable et ouverte + à différentes pratiques de travail/ j'ai pu justement développer une plus grande et plus rapide capacité d'adaptation face à des situations nouvelles/ j'ai également appris à faire face à diverses responsabilités, à faire preuve d'autonomie et à travailler en groupe + choses qui m'étaient indispensables + euuh+ personnellement je suis donc euuh /// contente de vivre et d'étudier en France, grâce à cette impression d'apprendre chaque jour quelque chose de nouveau, je ne l'échangerai vraiment pour rien au monde/

Enfin, ce que j'aimerais vous dire pour conclure + c'est qu'étudier en France + est une des expériences les plus enrichissantes que j'ai eue jusqu'à présent dans ma vie/ et si j'avais des conseils à vous donner, c'est qu'il faut avoir le courage, une grande volonté et de l'ambition réelle pour le faire/ avant tout ayez toujours confiance en vous/ je sais que le début a toujours + euh a toujours pleines de difficultés surtout pour un étranger et c'est pas le cas seulement que si vous venez étudier en France /// faites donc des efforts et soyez curieux de découvrir parce que ça vaut vraiment le coup/ il faut donc euh pas baisser les bras face à toutes euh à toutes ces difficultés

Annexe 3

Témoignage de Manon

➤ **Différences entre les deux systèmes d'éducation**

-Au lycée : les séances en Albanie sont plus courtes, seulement 45 minutes contre 1 à 2h en France. A l'université, pas vraiment de différence au niveau de la longueur des cours de langue.

-Pour les cours de langues (les seuls que je peux comparer), les enseignants suivent le manuel page après page, ils ne rajoutent quasiment jamais de documents authentiques, et les manuels étant vieux, les infos qui y figurent ne représentent bien souvent plus la réalité actuelle française.

En France, les profs ne suivent pas tous un manuel. J'ai le souvenir d'avoir parfois suivi un manuel et parfois non.

➤ **Niveau des élèves**

Mon expérience est un peu biaisée à ce niveau-là, en effet, je suis dans un des meilleurs lycées de l'Albanie avec une majorité de bons élèves assez motivés et disciplinés pour apprendre le français, et même s'ils n'ont pas tous le niveau pour obtenir le DELF B2, certains le passeront avec succès. En revanche, j'ai pu parler avec les autres stagiaires et leur discours est bien différent.

Leurs classes sont difficiles à gérer. Les élèves ne sont pas du tout disciplinés (à prendre des selfies en cours, à jouer sur leur portable, à rentrer et sortir de classe pour x raison + les « élève touristes »...) et leur niveau semble assez déplorable. Les 12èmes doivent aussi passer le DELF B2, mais les stagiaires sont très sceptiques sur la réussite de ces derniers.

En tout cas, j'ai quand même remarqué que les élèves avaient des difficultés au niveau de l'orthographe, malgré le fait qu'ils travaillent bien plus souvent l'écrit que l'oral.

➤ **Notation**

Le système des notes est bien différent de celui de la France. Non seulement les élèves sont notés sur 10 et non pas sur 20, mais en plus, les notes ne correspondent pas toujours à leur niveau... On m'a déjà dit d'augmenter les notes des élèves, d'être gentille avec eux parce qu'il faut leur faire valider leur année. J'ai entendu ce discours aussi bien au lycée qu'à l'université. Ex : à l'université, il y a seulement 5 étudiants de français en 2^{ème} année. Et dans les 5 étudiants j'ai une A1, deux A2, une B1 et une B2. Des niveaux qui sont très

hétérogènes et au début de l'année j'avais vraiment du mal à comprendre pourquoi la fille qui a à peine le niveau A1 était passée en 2^{ème} année. Et on m'a expliqué qu'elle n'avait effectivement pas le niveau pour passer mais qu'elle est quand même passée parce que sinon il n'y aurait eu que 4 étudiants...

En France, cela ne se passerait jamais à l'université : soit t'as le niveau tu passes, soit tu passes pas. Les profs ne surnotent normalement pas les étudiants. En plus de ça, les notations sont beaucoup plus sévères en France, que ce soit au lycée ou à l'université (encore plus à l'université), il est quasiment impossible d'avoir 20/20. Un 14/20 est déjà une très bonne note. Cela varie un peu d'un domaine d'étude à l'autre à l'université. En effet, en FLE, les notes sont très hautes mais dans une fac de droit ou de médecine par exemple, les notes sont beaucoup plus basses que ça, et bien souvent les étudiants sont très contents quand ils ont la moyenne

➤ **Les représentations des apprenants**

C'est un peu difficile de dire quelles sont les représentations des apprenants. Je pense que chacun a une opinion assez différente. Mais quand même, je pense que dans l'ensemble ils ont une image positive de la France. Je parlais avec une étudiante l'autre jour qui me disait qu'elle pensait que tous les français étaient gentils. Elle pense cela car les seuls vrais contacts qu'elle a eu avec des Français étaient avec les anciennes stagiaires et moi-même. En outre, la plupart des professeurs qui enseignent le français ne sont jamais allés en France, ou alors juste une semaine en formation payée par l'ambassade, c'est donc pour cela qu'ils transmettent les clichés qu'ils ont sur la France, et utilisent souvent Paris comme exemple. Mais, tout de même, je pense qu'il y a une ouverture d'esprit maintenant. Entre autre grâce aux différentes stagiaires comme moi, les étudiants apprennent à connaître d'autres aspects de la France. C'est pour ça qu'il est difficile de te donner une représentation exacte des étudiants.

➤ **Mon expérience**

J'ai une bonne expérience de l'Albanie depuis que je suis arrivée. Au niveau social, je trouve les locaux très accueillants et serviables. Même si depuis l'avènement de la démocratie en Albanie les gens deviennent plus individualistes, l'Albanie est encore loin derrière la France à ce niveau-là et c'est tant mieux ! En effet, à chaque fois que j'ai eu besoin d'aide ici, j'ai toujours trouvé quelqu'un pour m'aider, c'est moins facile en France.

Ex : pour faire mon titre de séjour, 2 de mes collègues m'ont accompagnée. Une pour la démarche chez le notaire, une autre pour la démarche au bureau de police, alors que cette démarche était assez longue à faire 2h en tout je pense.

Au niveau des prix, bien sûr la vie est beaucoup moins chère ici. Je paye ici 200€/mois de loyer pour un 100m² en plein centre-ville, alors que je payais 400€ pour un 19m² à Grenoble, et pas dans le centre.... Et c'est la même chose pour tout.. !

➤ **Vie étudiante + vie sociale**

-Pour ce qui est des bons plans en France, c'est un peu difficile à dire, mais au niveau des transports par exemple, je sais qu'il y a des alternatives pour payer moins cher. Pour les trajets longs distance par exemple, on peut prendre le bus ou faire du covoiturage. Si on est obligés de se déplacer en train régulièrement, il faut se renseigner sur les cartes de réductions (la carte jeune, la carte des régions...), pour les trajets de ville, il y a souvent des tarifs préférentiels pour les étudiants pour les transports en commun. Il y a aussi la possibilité de louer un vélo, comme à Grenoble ou à Angers, la ville où j'ai étudié avant. A Angers, si l'on est étudiant dans la ville, on peut bénéficier d'un vélo gratuitement pendant 6 mois/1an avec simplement une caution de 200€ si le vélo est perdu ou cassé.

➤ **Vie étudiante**

En dehors de ça, je ne peux pas trop te dire à part qu'en France, contrairement à ici les étudiants disposent tous d'une carte étudiant qui leur permet d'avoir des réductions dans de nombreux domaines (cinéma, librairies, transports, etc., etc...) et il faut suivre les offres du Crous et des universités. Quand j'étais à Angers par exemple, j'avais de temps en temps droit à un petit dej gratuit à la fac. A Grenoble, il y a de temps en temps de la distribution de nourriture pour les étudiants... il faut donc bien s'informer, il y a toujours moyen de payer moins

Annexe 4 Questionnaire 1³¹

Mon arrivée en France !

Voici une série de questions concernant votre expérience en tant qu'étudiant étranger en France!

Les objectifs sont les suivants:

- recueillir vos impressions entre le français que vous avez appris avant d'arriver, et celui auquel vous êtes confrontés jour après jour ici en France
- comparer vos représentations avant et après votre vie en France
- comparer le système éducatif français et celui de votre pays

Je vous remercie pour le temps que vous consacrerez à ce questionnaire!

1. Quel âge avez-vous ?

Votre réponse _____

2. Quelle est votre nationalité ?

Votre réponse _____

3. Quelle formation universitaire suivez-vous ici en France ?

Votre réponse _____

4. Depuis combien de temps êtes-vous en France? Dans quelle ville particulièrement ?

Votre réponse _____

5. Combien de temps envisagez-vous de rester en France ?

Votre réponse _____

³¹ Disponible sur le site :

<https://docs.google.com/forms/d/1d6opSA-vlGlr79FLHoe0gYr6ZD7YkGLxOe0Y8RSptMs/edit?usp=sharing>

Avant d'arriver en France

6. Depuis combien de temps étudiez-vous le français? Où l'avez-vous appris (dans un centre de langues, à l'école, à l'université, dans votre famille... ?) ? À quel âge avez-vous commencé à apprendre cette langue?

Votre réponse

7. Quel était votre niveau en français (certifié) avant d'arriver en France ?

Votre réponse

8. Malgré votre niveau avancé de français (B2-C1), avez-vous eu l'impression que vos compétences ne suffisaient pas pour pouvoir communiquer dans le pays d'accueil ou pour suivre vos études à l'université française? Si cette question ne vous concerne pas, passez à la question suivante.

Votre réponse

9. Pourquoi avez-vous choisi la France pour suivre vos études et non pas un autre pays?

Votre réponse

10. Que pensiez-vous de la France et des Français avant de les connaître ? Est-ce que vos représentations ont changé quand vous êtes arrivé dans le pays ? Exemples ?

Votre réponse

Votre arrivée en France

11. Quelles difficultés avez-vous rencontrées quand vous-êtes arrivés en France (au niveau administratif, de la restauration, du logement, des interactions, des loisirs, etc.) ?

Votre réponse

12. Avez-vous eu le sentiment d'être suffisamment formé pour suivre vos études dans le système éducatif français? Si non, pourquoi ?

Votre réponse

13. Quand vous êtes arrivé en France, qu'est-ce qui vous a posé le plus de problème à l'université ?

- La rapidité du débit de parole dans le cours
- La compréhension des cours magistraux
- La langue de spécialité dans le cours (lexique spécifique)
- La prise de notes
- Poser des questions dans le cours
- La relation entre enseignant/étudiants
- Le nombre d'étudiants dans les groupes
- Les interactions avec les autres étudiants français et/ou étrangers
- Les consignes d'exercices
- Le rythme des examens
- Le système d'évaluation
- Autre : _____

14. Avez-vous changé votre méthode de travail en arrivant en France? Quels défis avez-vous rencontré au niveau universitaire?

- Difficulté pour la rédaction de lettres de motivation
- Difficulté pour écrire des emails formels
- Difficulté pour la construction de la problématique
- Difficulté pour la rédaction de dossiers
- Difficulté pour la rédaction des dissertations
- Difficulté pour la rédaction des commentaires composés
- Difficulté pour la préparation des exposés
- Difficulté pour la réalisation des travaux dirigés (TD)
- Difficulté dans la rédaction du rapport de stage
- Autre : _____

15. Quelles sont les différences qui vous viennent directement en tête quand vous pensez au système éducatif de votre pays et de celui de la France ?

Votre réponse _____

16. Le français que vous avez appris avant d'arriver ressemble-t-il au français que vous entendez tous les jours ?

	1	2	3	4	5	
Je ne vois aucune différence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Le français que j'ai appris avant d'arriver est totalement différent

Si vous avez coché les cases 3, 4 et 5 dans la question précédente, essayez de "décrire" le français auquel vous avez été confronté quand vous êtes arrivé.

Votre réponse _____

17. Est-ce que vous voyez une différence entre le français écrit et le français oral?

- Oui, surtout au niveau du vocabulaire utilisé
- Oui, surtout au niveau syntaxique (de l'organisation des phrases, de l'ordre des mots)
- Oui, de légères différences qui ne me posent pas de problème
- Non, je ne vois pas de différences
- Autre : _____

18. Trouvez-vous que l'écrit a été autant travaillé que l'oral dans votre apprentissage du français ? Plus important que l'oral en réalité ? Moins important que l'oral ?

Votre réponse _____

19. Avec quel type de personne avez-vous le plus de difficultés pour communiquer ?

- Étudiants français
- Étudiants étrangers
- Professeurs
- Commerçants
- Autre : _____

20. Les jeunes que vous connaissez, ont-ils une façon de s'exprimer particulière (ils ont un langage qui leur appartient ou parlent-ils de la même façon que tous les français ?) ? Si vous pensez qu'ils ont un langage spécial, est-ce que ce dernier constitue une difficulté dans votre interaction?

Votre réponse _____

21. Est-ce que vous connaissez des mots, des expressions, des façons de parler des jeunes en France ? Si oui, donnez quelques exemples qui vous viennent en tête.

Votre réponse _____

22. Malgré les difficultés auxquelles vous êtes confronté, êtes-vous content de vivre et d'étudier en France ? Si oui, pourquoi ?

Votre réponse

23. Quels conseils donneriez-vous aux futurs étudiants étrangers qui veulent s'intégrer et suivre leurs études supérieures en France ?

Votre réponse

Annexe 5

Profil des enquêtés (questionnaire 1)

Étudiant	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
Âge	18	22	25	19	29	21	30	25	20	24
Nationalité	Vénézuélienne	Italienne	Albanaise	Albanaise	Nicaraguayenne	Albanaise	Russe	Chinoise	Albanaise	Chinoise
Niveau et domaine d'études	Licence	M1 LEA Traduction	_32 Droit	PACES	Master FLE	Langues étrangères Appliquées	M2 -	Master FLES	CUPGE ³³	Master FLE
Temps et ville de résidence en France	2015 Grenoble	3 ans Nice	- Grenoble	1 an Grenoble	1 an et 3 mois -	2 ans Grenoble	Septembre 2016 -	26 mois Grenoble	2 ans Toulouse	2 ans Lyon et Grenoble
Temps envisagé pour rester en France	3-4 ans	-	-	-	2 ans	Jusqu'à la fin des études	1 an minimum	6 ans	3-4 ans	3 ans

Étudiant	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20
Âge	21	24	25	19	33	25	28	25	40	19
Nationalité	Albanaise	Ukrainienne	Chinoise	Albanaise	Chinoise	Tunisienne	Uruguayenne	Colombienne	Malgache	Albanaise
Niveau et domaine d'études	L2 Droit	M2 FLES	Master FLE	L1 Histoire de l'art et archéologie	M2 FLES	M2 Génie informatique	Master FLES	Master FLES	M2 FLE	Licence Maths-Info
Temps et ville de résidence en France	2015 Lyon	2015 Grenoble	2 ans Grenoble	1 an -	1 an Grenoble	3 ans Grenoble	3ans et demie -	2 ans Grenoble	1 an Grenoble	1 an et demi Grenoble
Temps envisagé pour rester en France	-	Septembre 2017 ou +	1 an ou +	Toute sa vie	-	-	1 an	3 ans	5 ans	3 ans+

³² Quelques fois les questions n'ont pas reçu de réponse, ce qui explique la présence des tirets dans le tableau.

³³ Cycle Universitaire Préparatoire aux Grandes Écoles.

Annexe 6
Guide d'animation des ateliers

MAI/JUIN 2017

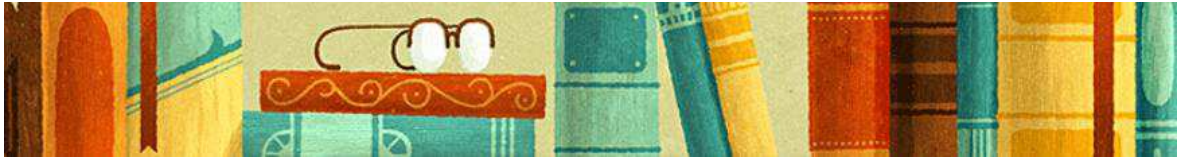


LES CLES POUR MON ARRIVEE EN FRANCE
GUIDE D'ANIMATION DES ATELIERS

BRUNILDA ISA

➤ **Voir tome ci-joint**

Annexe 7 Questionnaire 2³⁴



Ateliers d'intégration en France

Les informations demandées dans ce formulaire, serviront de matériel pour la fin de mes études de Master à l'Université Grenoble Alpes.

Je vous remercie pour le temps que vous consacrerez à ce questionnaire !

(Informacioni i kërkuar ne vijim shërben si material për përfundimin e studimeve të mia në nivelin Master që po ndjek në universitetin Grenoble Alpes.

Ju falenderoj për kohën që do t'i kushtoni pyetësorit të mëposhtëm !)

*Obligatoire

Adresse e-mail *

Votre adresse e-mail

1. Nom, Prénom (facultatif)(Mbiemër, Emër (fakultativ))

Votre réponse

2. Cycle d'études (Niveli i studimeve)

- Licence (Bachelor)
- Master
- Doctorat (Doktoraturë)

3. Domaine d'études (dega e studimeve universitare)

Votre réponse

³⁴ Disponible sur le site :

https://docs.google.com/forms/d/1hvkUiUzGVfIA2y0GSdcEA87dWV7zvY_CWF1zuuveEg/edit?usp=sharing

4. Depuis combien de temps étudiez-vous le français? (Prej sa kohësh studioni gjuhën frënge ?) *

Réponse courte
.....

5. Quel est votre niveau de français ? (Çfarë niveli keni në gjuhën frënge ?) *

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

6. Pourquoi avez-vous décidé d'étudier la langue française ? (Përse keni vendosur të studioni gjuhën frënge ?)

- a. Pour étudier en France ? (Për të ndjekur studimet universitare ne Francë ?)
- b. Pour travailler ? (Për të punuar ?)
- c. Pour le plaisir ? (Për kënaqësi ?)
- Autre...

7. Quelles difficultés croyez-vous avoir en français (Cilat janë vështirësitë që mendoni se keni me frëngjishten ?) *

	Oui	Non	Un peu
Grammaticales (gramatikore)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lexicales (leksikore)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orthographiques (ortografike)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Phonétiques (fonetike)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compréhension orale (Të ku...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compréhension écrite (Të k...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Production/interaction orale...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Production écrite (Të shkrua...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Quelles sont vos représentations par rapport aux Français et à la France ? *
(Cili është perceptimi juaj për francezët ose për Francën ?)

Réponse longue

9. Quelles informations linguistiques et/ou culturelles souhaiteriez-vous apprendre/ connaître sur la France ? *
(Cilat janë informacionet gjuhësore edhe/ose kulturore që do dëshironit të mësonit/ të njihnit në lidhje me Francën ?)

Réponse longue

10. Est-il possible d'avoir des très bons résultats en Albanie ? (Është e mundur arritja e rezultateve maksimale ne Shqipëri ?)

- a. C'est possible (Është e mundur)
- b. C'est possible mais très difficile (Është e mundur, por shumë e vështirë)
- c. C'est quasiment impossible (Është pothuajse e pamundur)
- d. Ce n'est pas possible (Është e pamundur)

11. À partir de quelle note pensez-vous avoir obtenu un bon résultat ? (Duke u nisur nga cila notë mendoni se keni arritur një rezultat të mirë ?)

Réponse courte

12. Les élèves participent-ils activement aux cours (donner son avis à l'oral) *
ou les professeurs sont-ils les seuls à parler pendant les cours? (Zakonisht, seanca mësimore bazohet mbi pjesëmarrjen aktive të nxënësve apo vetëm mbi ligjërimin e profesorit përgjatë gjithë seancës ?)

Réponse courte

13. Combien de temps dure normalement une séance de cours à l'Université *
? (Sa zgjat një orë mësimi ne Universitet ?)

- a. Une heure (Një orë)
- b. Une heure et demie (Një orë e gjysëm)
- c. Deux heures (Dy orë)
- d. Deux heures et demie (Dy orë e gjysëm)

14. Les examens sont : (Provimet janë :) *

- a. Au début du semestre (në fillim të semestrit)
- b. Pendant le semestre (përgjatë semestrit)
- c. À la fin du semestre (në fund të semestrit)

15. Sous quelle forme(s) se font les contrôles de connaissance ? (Cila është natyra e provimeve ?) *

- a. Exposés (Prezantime)
- b. Essai argumentatif (Ese me përgjigje të argumentuar)
- c. Examen sur table (Provim me shkrim)
- d. QCM (questions à choix multiples) (pyetje me alternativa)
- e) Synthèse de documents (sintezë dokumentesh)
- Autre...

16. Quels autres types d'évaluation existent en Albanie ? (Cilat janë format e tjera të vlerësimit në Shqipëri ?) *

- a. Partiels (miniteste)
- b. Exposés (prezantime)
- c. Projets (projekte)
- Autre...

17. Est-ce que les étudiants doivent préparer leur cours à l'avance ? Si oui, comment ? (A duhet që studentët të përgatisin mësimin paraprakisht ? Nëse po, në ç'mënyrë ?) *

Réponse longue

18. La partie théorique et la pratique sont travaillées parallèlement ? La différence entre les deux est-elle claire ? (Teoria dhe praktika punohen paralelisht ? A ka një dallim të qartë midis të dyjave ?) *

Réponse longue

19. Quel matériel utilisez-vous en classe ? (Cili material përdoret në klasë ?)

- a. Une bibliographie avec des ouvrages de référence (Një bibliografi me libra si referencë)
- b. Un power point accompagnant le discours de l'enseignant (Një Power-Point që shoqëron leksionin e profesorit).
- c. Un livre de référence (Një libër referimi)
- d. Des photocopies (Fotokopje)
- e. Il n'y a pas de matériel utilisé en classe, à part la prise de notes en cours (Nuk ka asnjë material të përdorur në kla...
- Autre...

20. Sur quel matériel vous appuyez-vous pour faire vos lectures ? (Mbi cilin *
material bazoheni ju për leximet tuaja ?)

- a. Sur une bibliographie (Mbi një bibliografi)
- b. Sur le power point de l'enseignant (Mbi Power-Point-in e profesorit)
- c. Sur un livre de référence pour le cours correspondant (Mbi një libër referimi për lëndën përkatëse)
- d. Sur des photocopies (Mbi fotokopjet)
- e. Sur vos propres notes prises en cours (Mbi shënimet tuaja të mbajtura gjatë leksionit)
- Autre...

Annexe 8
Tableau de contenus des ateliers « Les clés pour mon arrivée en France »

	Titre	Durée	Contenus
Atelier 1	Mise en route des ateliers	90'	Connaissance du groupe et présentation des contenus et des objectifs des ateliers
Atelier 2	<i>Réussir mon installation en France</i>	90'	1. Validation du titre de séjour 2. Recherche d'un logement
Atelier 3		90'	3. Affiliation à la sécurité sociale étudiante 4. Création d'un compte en banque
Atelier 4	<i>Réussir ma vie sociale en France</i>	90'	1. Représentations et stéréotypes sur la France et les Français
Atelier 5		90'	2. Codes sociolinguistiques : français parlé et français écrit
Atelier 6	<i>Réussir mes études en France</i>	90'	1. Organisation du système universitaire en France 2. Inscription à l'université
Atelier 7		90'	3. Formes des cours à l'université
Atelier 8		90'	4. Prise de notes en cours
Atelier 9		90'	5. Ecrits en contexte universitaire : mails formels & structure d'un écrit universitaire
Atelier 10	Bilan	90'	Séance récapitulative + évaluation des ateliers

Annexe 9

Questionnaire 3³⁵

Ce questionnaire, qui ne vous prendra que 5 minutes à remplir, me permet de réaliser mon projet de stage de fin d'études à l'Alliance française de Tirana.

Les informations recueillies serviront à l'amélioration des ateliers « Les clés pour mon arrivée en France » auxquels vous avez participé. Votre retour est très important pour les prochains Albanais qui suivront ces ateliers !

Vous pouvez répondre aux questions en français, en albanais ou en anglais.

Merci beaucoup ! Shume faleminderit ! :)

*Obligatoire

Informations générales

1. Nom, Prénom

Votre réponse

2. Âge *

Votre réponse

3. Adresse email

Votre réponse

4. Quelles études suivez-vous actuellement en France (ville, institution, filière, niveau d'études) *

Votre réponse

³⁵Disponible sur le site :

https://docs.google.com/forms/d/1CxSMFxRT4N4dAPVT9Dxg-Df1C-EIR7C5KSQtIsk_pTM/edit?usp=sharing

Retour sur les ateliers

5. Avez-vous participé à tous les ateliers «Les clés de mon arrivée en France» ? *

- Oui
- Non

6. Si non, lesquels avez-vous suivis ?

- Atelier 1 : Présentation des contenus et des objectifs des ateliers
- Atelier 2 : Les démarches administratives/Vivre dans une ville française (se loger, se restaurer, se déplacer...)
- Atelier 3 : Se soigner (sécurité sociale étudiante...)/ Le boulot (chercher un petit travail...)
- Atelier 4 : Représentations et stéréotypes sur la France et les Français
- Atelier 5 : Les codes sociolinguistiques (français parlé/ français écrit)
- Atelier 6 : L'administration (s'inscrire à l'université, demander/ comprendre des informations, financer sa formation, etc.)
- Atelier 7 : Développer des compétences purement linguistiques liées au domaine d'études (compétences orales, écrites, méthodologiques)
- Atelier 8 : Développer des compétences purement linguistiques liées au domaine d'études (compétences orales, écrites, méthodologiques)
- Atelier 9 : Développement des compétences culturelles et interculturelles : les différences entre les systèmes universitaires.
- Atelier 10 : Séance récapitulative + évaluation des ateliers

7. Si vous n'avez pas participé à tous les ateliers, précisez pourquoi

- Les ateliers ont commencé trop tard
- Je préparais ma Matura
- Les horaires ne me convenaient pas
- Les sujets ne m'intéressaient pas
- Autre :

8. Maintenant que vous êtes en France, que pensez-vous des ateliers ? *

Votre réponse

9. Dans quels domaines vous ont-ils été le plus utiles ? *

Pour mon installation en France

Pour mon intégration sociale

Pour mes études

Autre : _____

10. Si tel est le cas, regrettez-vous de ne pas avoir participé à tous les ateliers ? Pourquoi ?

Votre réponse

11. Aujourd'hui, pensez-vous que les contenus des ateliers étaient pertinents ? *

Votre réponse

12. Qu'auriez-vous aimé savoir de plus avant votre arrivée en France ? *

Votre réponse

13. Aujourd'hui, que pensez-vous de votre intégration en France ? *

Votre réponse

14. Quelles sont/ ont été les difficultés rencontrées ? *

Les démarches administratives

La barrière de la langue

Le suivi des cours

Les modalités d'évaluation

Les modalités de travail

Les différences culturelles

L'intégration sociale

Le manque des proches

Autre : _____

15. Si vous deviez passer un message aux prochains Albanais venant faire leurs études en France, que leur diriez-vous ? (possibilité d'écrire en albanais) *

Votre réponse _____

16. Recommanderiez-vous de suivre ces ateliers et pourquoi ? *

Votre réponse _____

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE	10
CHAPITRE 1. LA FRANCE EN ALBANIE	11
1. La place accordée à la langue française en Albanie	11
2. L'Espace Campus France en Albanie	13
3. La mobilité étudiante albanaise en France	14
CHAPITRE 2. LA COMMANDE DE STAGE A L'ALLIANCE FRANÇAISE DE TIRANA	16
1. Statut et organisation de l'institution	16
2. Effectifs	16
3. Formations proposées	17
4. La commande de stage	18
5. La genèse du projet	19
6. Le déroulement	20
CHAPITRE 3. METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES	22
1. La méthodologie de recueil de données	22
2. Le public	23
2.1. Profil des participants	24
3. Problématique affinée	25
PARTIE 2 - ANCRAGE THEORIQUE	26
CHAPITRE 4. FOS ET FOU	27
1. Définition et évolution du terme de FOS	27
2. Distinction entre FG et FOS	28
2.1. Spécificités du FOS	29
2.2. Le public étudiant	30
3. Le FOU : un champ d'intervention didactique récent	31
4. Élaborer une formation en FOU : une démarche issue du FOS	33
4.1. FOS/FOU : quelle articulation ?	36
4.2. Le FOU : au carrefour de plusieurs fonctions du français	37
CHAPITRE 5. CONDITIONS DE FAISABILITE DU FOU	39
1. Caractéristiques d'un cours de FOU	39
1.1. Variété de situations d'enseignement/apprentissage	40
2. Élaboration de programmes FOS/FOU	40
2.1. Cadre contraignant et sélection de contenus prioritaires	42
2.2. Tension entre transversalité et spécialité	43
2.3. Missions des réalisateurs de programmes	44
3. Choix de supports didactiques	45
3.1. Trois niveaux de réflexion didactique	45
3.2. Détermination et structuration des contenus	46
3.3. Complexité de la compétence communicative	47
3.4. Choix de l'authenticité	48
CHAPITRE 6. DIMENSIONS CULTURELLES ET INTERCULTURELLES AU SEIN DU FOU	50
1. Compétence universitaire : analogie avec les axes des ateliers	50
2. Traitement de la composante culturelle dans un cours de FOU	51
2.1. Quelle culture intégrer dans une formation de FOU	52
2.2. La composante culturelle en termes de connaissances	53
3. L'interculturel en FOU	54
3.1. Prise de conscience interculturelle	55
PARTIE 3 - ÉLABORATION DU PROJET	57

CHAPITRE 7. DEMARCHE D'ELABORATION DU PROJET.....	58
1. Analyse de la demande	59
1.1. Conditions de faisabilité du projet.....	60
1.2. Phases d'élaboration du projet	60
1.3. Caractéristiques du public	63
1.3.1. Identification et analyse des profils d'étudiants	64
2. Outils d'analyse des besoins et résultats	65
2.1. Témoignages et entretiens	65
2.2. Questionnaires.....	67
2.2.1. Questionnaire 1 : étudiants étrangers en France.....	67
2.2.2. Questionnaire 2 : les participants aux ateliers	72
2.3. Besoins identifiés	74
CHAPITRE 8. PRESENTATION ET ANALYSE DES ATELIERS.....	78
1. Premier axe : l'installation en France	78
1.1. Choix de la grande thématique.....	79
1.2. Déroulement des activités des ateliers du premier axe	79
1.3. Apporter une vision authentique de la vie étudiante	81
2. Deuxième axe : la vie sociale en France	82
2.1. Choix de la grande thématique.....	82
2.2. Déroulement et activités du quatrième atelier	83
2.3. Remettre en question des représentations et stéréotypes existants	84
3. Troisième axe : les études en France	85
3.1. Choix de la thématique du huitième atelier	85
3.2. Déroulement du huitième atelier : « la prise de notes en cours »	86
3.3. Maîtriser des techniques disciplinaires.....	88
4. Ateliers de mise en route et de récapitulation	88
CHAPITRE 9. RETOURS ET EVALUATIONS.....	89
1. Retours des étudiants	89
1.1. Questionnaire 3 : retour des étudiants après l'arrivée en France	89
1.2. Analyse des retours sur le contenu des ateliers	89
1.3. Les messages aux futurs participants aux ateliers	91
2. Retour des enseignants de l'AFT	92
3. Limites et piste d'amélioration du projet	93
3.1. Le facteur temporel	93
3.2. Le caractère facultatif des ateliers	94
3.3. L'hétérogénéité du groupe	94
4. Mon retour sur le projet	95
Conclusion.....	98
Bibliographie.....	101
Sitographie	104
Sigles et abréviations utilisés.....	105
Table des illustrations.....	106
Table des annexes.....	107
Table des matières	134

MOTS-CLÉS : Français sur Objectif(s) Universitaire(s), Albanie, l'arrivée en France, intégration universitaire, approche transversale.

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur la conception et la mise en place d'ateliers de Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'Alliance Française de Tirana en Albanie, dans le but de préparer les étudiants albanais en mobilité à la poursuite de leurs études en France. Plusieurs difficultés jalonnent la vie de ces étudiants et nombreux sont les besoins qui ressortent et qui doivent être traités pour assurer leur accompagnement. Or, beaucoup de contraintes ont pesé sur la réalisation du projet « **Les clés pour mon arrivée en France** », telles que temporelles. La question se pose alors sur les contenus prioritaires à cibler en quinze heures d'ateliers de formation en FOU pour permettre aux étudiants albanais de bien s'installer en France, d'intégrer l'Université, de s'adapter à une nouvelle méthodologie de travail, et d'interagir dans leur vie quotidienne. Des réflexions didactiques et retours des étudiants après leur arrivée en France, au moment de l'accomplissement de leur tâche, fournissent des éléments de réponse à cette question.

KEYWORDS : French on Academic Purposes, Albania, arrival in France, academic integration, transversal approche.

ABSTRACT

The report paper is focused on how the French on Academic Purposes workshops conducted by "Alliance Française" in Tirana, Albania, aiming to help the albanian students to be prepared before extending studies in France, are arranged and how their lessons are put into practice. Many difficulties of a new student lifestyle and other problems associated with that, are to be addressed and followed up in a proper way. The complexity of the issues at stake has revealed certain limitations to this Project mostly in time limits. In such a situation the best solution to deal with this problem was considered prioritizing the content of the workshops of a 15 hours FAU format, toward most important issues as the accomodation, the integration to new study methods and a new way of life. Some didactic reflections accompanied by the students' feedback after their arrival in France, when they accomplish their task, contain the answers to this question.