

Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire: du Français Instrumental (FI) au Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (USP)



**Heloisa Albuquerque-Costa**  
Université de São Paulo (USP)  
heloisaalbuqcosta@gmail.com

Reçu le 15-10-2014 / Évalué le 18-11-2014/Accepté le 16-03-2015

### Résumé

L'objectif de cet article est de discuter les principes qui ont orienté la conception de cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire brésilien, notamment les cours de Français Instrumental (FI), pour ensuite les mettre en rapport avec ceux qui se réfèrent à l'enseignement du Français sur Objectif Universitaire (FOU). Dans le contexte de l'internationalisation de l'Université de São Paulo nous reprendrons les démarches méthodologiques du Français sur Objectif Spécifique (FOS) pour présenter l'expérience réalisée en FOU à l'École Polytechnique de l'USP tout en signalant les questions qu'on a traitées lors de l'élaboration du programme FOU-Poli.

**Mots-clés :** enseignement du français sur objectif spécifique, démarches méthodologiques, français sur objectif universitaire

**Cursos de francés con objetivos específicos en medio universitario: del Francés Instrumental (FI) al Francés sobre Objetivo Universitario (FOU) en la Escuela Politécnica de la Universidad de San Pablo (USP)**

### Resumen

El objetivo de este artículo es discutir los principios teóricos que orientaron la creación de cursos con objetivos específicos en el medio universitario, en particular los cursos de Francés Instrumental (FI), para luego relacionarlos con los de enseñanza de Francés con Objetivo Universitario (FOU). En el contexto de la internacionalización de la Universidad de San Pablo, retomaremos los procedimientos metodológicos del Francés con Objetivo Específico (FOS) para presentar la experiencia realizada en FOU en la Escuela Politécnica de la USP, resaltando las cuestiones que fueron tratadas al elaborar el programa FOU-Poli.

**Palabras clave:** enseñanza del francés con objetivo específico, procedimientos metodológicos, francés con objetivo universitario

## Purpose-Specific Courses of French at the University Milieu: from Instrumental French to University-Target French at the Polytechnic School of the University of São Paulo (USP)

### Abstract

The aim of this article is to discuss the theoretical principles which guided the creation of purpose-specific courses at the University milieu, especially the Instrumental French courses, in order to relate them to the University-Target French courses. Within the context of the internationalization of the University of São Paulo, we shall review the methodological procedures of Purpose-Specific French so as to introduce the University-Target French experience that was carried out at the Polytechnic School of the USP, highlighting the issues dealt with when developing the University-Target French-Poly syllabus.

**Keywords:** Target-Specific French teaching, methodological procedures, University-Target French

Dans la didactique du français langue étrangère, l'enseignement et apprentissage sur objectif spécifique a eu au cours des années plusieurs dénominations variant selon l'approche méthodologique adoptée dans des différentes périodes. Français de spécialité, français scientifique, langue de spécialité, français sur objectif spécifique (dorénavant FOS) français instrumental (particulièrement en Amérique Latine), langue à des fins professionnelles (Mourlhon-Dallies, 2008), ces différentes appellations sont dues au souci de concevoir de programmes de formation qui répondraient à des besoins de publics adultes souhaitant apprendre ou perfectionner des compétences en français pour la communication professionnelle, pour la lecture de textes scientifiques à l'université, pour préparer un stage dans un hôpital ou entreprise et aussi pour suivre des études supérieures dans des universités. La variété de contextes et situations de communication a permis aux concepteurs de programmes de cours, d'élaborer du matériel spécifique pour chaque demande.

Jusqu'à nos jours les études et recherches réalisées dans le domaine mettent bien l'accent sur les démarches méthodologiques de conception d'activités passant par l'identification de la demande, du public, l'analyse des besoins et des objectifs d'apprentissage (Berchoud et Rolland, (orgs.) Mangiante et Parpette, 2004 ; Carras, Tolas, Khler, Szilagy, 2007, Mourlhon-Dallies, 2008).

Dans le contexte de l'Amérique latine, en particulier au Brésil, l'enseignement sur objectif spécifique a répondu à des besoins d'apprentissage consacrés au développement de stratégies de lecture pour la compréhension de textes en contexte universitaire. C'est alors que depuis les années 1970, le terme français instrumental a été adopté et *s'est consolidé par le privilège accordé à la lecture de textes de spécialité mise en*

*œuvre par le moyen de stratégies de compréhension* (Pietraróia, 2011). En réponse à cette demande, les étudiants inscrits aux cours de français instrumental avaient comme objectif apprendre à lire et à comprendre des textes scientifiques par moyen d'une méthodologie de lecture de ces textes orienté vers de genres textuels variés dans un premier moment et puis après aux textes scientifiques de domaines divers. D'après Moirand (2011), la nouveauté de cette méthodologie s'inscrivait dans le fait qu'on pouvait développer la compétence de compréhension écrite s'utilisant des stratégies qui rendait possible l'accès aux textes sans passer par le vocabulaire spécialisé d'un domaine et des structures grammaticales spécifiques des langues de spécialité.

La possibilité de « penser » une méthodologie de l'accès au sens des textes remettait en question la notion de vocabulaires spécialisés, lesquels étaient, entre langues romanes, et surtout à l'écrit, majoritairement « transparents ». (Moirand, 2011:326)

A l'Université de São Paulo, les cours de français instrumental ont commencé dans les années 1970 et jusqu'à présent occupent une place importante dans la formation des étudiants en général. Ce n'est qu'au cours des dernières années, au Centre de Langues de l'USP que des modifications didactiques et méthodologiques ont été faites considérant deux aspects. D'abord, l'accès aux documents du Web où les apprenants sont exposés à une multiplicité d'espaces. La lecture sur l'écran par Internet nous permet de naviguer sur des sites, chercher des informations, écouter un document ayant sa transcription affichée sur l'écran, constituent des situations diverses de lecture dans lesquelles l'apprenant est amené à mobiliser en *continuum* des stratégies diverses pour comprendre des textes. Il s'agit donc de la lecture de différents genres textuels sur l'écran. En deuxième, le fait que *les situations de lecture auxquelles les apprenants sont confrontés se caractérisent par des buts différents qui mobilisent des manières de lire variées*. (Klett, 2011).

Alors, devant ce contexte, le changement méthodologique dans la conception des activités de lecture à l'USP a été celui d'élaborer des séquences qui à la fois privilégiaient des genres textuels présents dans des différents contextes de production et supports et aussi rendaient possible à l'apprenant le travail de formulation de ses objectifs et projet de lecture. C'est ainsi qu'on s'est dit de ne plus utiliser le nom français instrumental pour le remplacer par « Pratiques de lectures en français » intitulé qui nous permet d'insérer dans le programme de cours des situations de lectures multi-modales (Lebrun, Lacelle, et Boutin, 2012) où des supports outre que le texte imprimé pourraient faire partie de la séquence didactique. Ceci dit, on s'appuie sur Bronckart et Fayol cité par Cuq dans le *Dictionnaire de didactique du français* dans lequel il reprend la définition de texte comme « l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits para un sujet dans le but de constituer une unité de communication ». (Cuq, 2003: 236).

Dans l'objectif final de travailler la compréhension écrite quelques séquences pédagogiques ont pris comme document de départ un *texte oral* sur Internet pour sensibiliser les apprenants à un sujet spécifique visant à leur donner plusieurs éléments pour mieux accéder au texte imprimé. Cette démarche a permis aux enseignants de discuter des stratégies de compréhension et de concevoir des activités en comprenant bien ce que c'est un document déclencheur, comment et pourquoi l'utiliser, comment l'intégrer dans le processus de compréhension écrite de la séquence didactique. Un point important à souligner se réfère au fait qu'il ne s'agit pas de transformer les cours de lectures en cours de français langue étrangère où il est impératif de travailler avec les quatre compétences orales et écrites. Démarrer une activité par la compréhension orale d'un texte est l'une des possibilités parmi d'autres stratégies proposées par les enseignants. L'objectif principal est de comprendre le processus de lecture de textes faisant appel aux stratégies de compréhension classique d'exploitation d'un document. Tout en ayant conscience que ces changements sont assez récents et qu'il faut encore nous plonger dans des recherches sur les problématiques qu'ils peuvent engendrer, le travail de formation continue avec l'équipe enseignante est celui de faire apparaître dans les séquences la justification et la nomination des étapes méthodologiques adoptées pour la conception des activités.

En ce qui concerne les cours de « Pratiques de lectures en français » les enseignants sont amenés à toujours prendre en compte les objectifs suivants :

- Développer la compréhension de textes en langue française de différents genres et parus dans des différents supports;
- Développer des stratégies pour la compréhension de textes en langue française, en particulier, des textes scientifiques, parus dans des différents supports ;
- Développer la formation de l'apprenant en tant que lecteur autonome.

Par rapport au développement des stratégies de compréhension, ascendantes ou descendantes (Pietraróia, 2011), l'accent est mis sur :

- Apprendre à formuler des hypothèses sur la macrostructure de textes étudiés ainsi que identifier le sujet et les idées principales, anticipant des éléments qui contribuent à la construction du sens du texte ; compléter, confirmer ou modifier des informations.
- Apprendre à utiliser plusieurs stratégies de compréhension (transparence de mots d'origine latine, compétences acquises en langue maternelle et dans d'autres langues romanes, compétences de lecture de différents genres textuelles, écoute avant plus texte imprimé, connaissance des sujets de l'actualité parmi d'autres);
- Apprendre à identifier de différentes expressions linguistiques en français

présentes dans les textes étudiés, des articulateurs logiques (connecteurs) - expressions d'opposition, cause et conséquence et d'autres pour la construction du sens ;

- Apprendre à reconnaître et à comprendre des éléments iconographiques qui font partie de la construction du sens de textes (images, graphiques, tableaux, etc.);

Pour atteindre ces objectifs, les enseignants doivent bien identifier et connaître le profil des étudiants, leurs domaines d'études et leurs besoins d'apprentissage pour qu'ils puissent faire la sélection de textes explicitant une progression en termes de genres, de difficultés linguistiques, lexicales, de sujets de l'actualité pour que les apprenants activent leurs connaissances de monde. Ce travail abouti à la première formulation du projet de lecture où les étudiants doivent décrire leurs objectifs, créer de nouvelles habitudes devant le(s) texte(s) comme par exemple, expliquer par écrit les raisons pour lesquelles ils font telle ou telle lecture. Le travail de formation du lecteur autonome devient donc plus actif et dynamique dans la mesure où ils sont amenés à réaliser des tâches, à mobiliser des connaissances, à intégrer les nouvelles dans leur processus d'apprentissage, à nommer les étapes de lecture qu'ils réalisent, à reconnaître des manières de lire, d'apprendre et à systématiser des connaissances discursives, linguistiques et lexicales de la langue française.

La demande des cours de lecture est encore significative à l'USP. Les contributions de nos recherches signalent que du point de vue méthodologique l'enseignement/apprentissage qu'on propose se fait par un renforcement du rôle du lecteur et ses besoins et ne se concentre pas seulement dans le travail de la compétence écrite.

Selon Pietraróia (2011), l'apprentissage de la lecture, le travail de construction du sens (ou des sens) de textes en français peut être favorisé par des activités orales, comme la lecture orale de textes dont la mise en relief serait les rapprochements phonémiques ou par une systématisation grammaticale plus effective de termes/expressions qui posent problèmes dans les textes ou encore par quelques essais en production de texte. Ces expérimentations n'ont pas encore eu lieu dans le cadre des cours de « Pratiques de lectures en français » mais elles sont sûrement possibles dans un avenir très proche.

Un autre aspect du contexte où nous sommes insérés nous amène à réfléchir sur les programmes d'internationalisation des universités. Depuis quelques années on constate une demande croissante pour des cours de langues (en français, dans notre cas) qui préparent des étudiants à la mobilité internationale.

En ce qui concerne la lecture, les propositions de cours les plus récentes à l'USP ont lieu dans le Centre de langues par le moyen des cours de sensibilisation à l'approche de l'Intercompréhension de langues romanes (Capucho, 2009 ; Degache, 2012:12 ;

Albuquerque-Costa & Miranda, 2012) où les stratégies de compréhension de textes sont reprises et on y associe les connaissances que les étudiants ont dans d'autres langues romanes comme élément qui contribue à la compréhension. Ce travail est inédit à l'USP et a eu des échos positifs dans la filière de Relations Internationales mais nous ne la traiterons pas dans cet article parce que ce n'est pas notre objectif.

Pour finir cette section, il faut mentionner le travail spécifique qu'on réalise dans le niveau II du cours de « Pratiques de lecture ». Après avoir identifié le public, ses besoins en termes de lecture de textes scientifiques, on passe à l'élaboration des activités qui mettent en relief deux aspects: le premier, une reconnaissance de genres textuels qui circulent dans le milieu universitaire et auxquels les étudiants ont accès. L'enseignant travaille à partir de l'identification de la macrostructure de textes (sommaire, introduction d'un chapitre, une section spécifique, résumé des revues etc.) cherchant à identifier son fonctionnement en tant que genre textuel. Les étudiants sont capables de mobiliser des savoirs et savoir-faire parce qu'ils sont habitués à lire des textes à l'université, spécifiques de leurs domaines d'études. C'est le moment où ils travaillent des récurrences discursives, linguistiques et lexicales qui caractérisent quelques genres textuels de ce contexte. Le deuxième aspect implique davantage les étudiants dans la mesure où ils élaborent un projet de lecture, ce qu'ils aimeraient lire à partir des indications bibliographiques de leurs champs de recherche. A partir de cela, ils rendent à l'enseignant leurs textes pour qu'il fasse une sélection de ce qui sera travaillé en cours pour après passer à didactisation des textes, un travail qui s'est montré jusqu'à présent très formateur pour l'équipe enseignante. Nous croyons comme explique Klett (2011) que *le contact avec un éventail de genres caractéristiques de la spécialité peut avoir une incidence sur la motivation*. En réalité tout est fait pour répondre aux besoins spécifiques de l'apprenant pour que son insertion académique soit encore plus performante.

Les universités changent et du à des accords d'échange en vue de l'internationalisation, une autre problématique s'est posée dernièrement par rapport à l'enseignement de langues. Il s'agit de l'enseignement du français sur objectif universitaire (désormais FOU) qu'on abordera dans la prochaine section.

### **Nouvelles demandes à l'ère de l'internationalisation : les démarches FOS pour concevoir des programmes FOU**

Au Brésil, depuis quelques années, le nombre d'étudiants partant faire des études à l'étranger a beaucoup augmenté dû à des nombreux accords signés entre les universités brésiliennes et les universités à l'étranger. D'une manière générale, on pourrait dire qu'il y a une volonté politique du gouvernement brésilien visant définir une *Politique*

*d'Internationalisation des études supérieures* exprimée dans le Plan National d'Éducation au Brésil dont les objectifs sont les suivants:

- *Favoriser la création de programmes et actions pour faciliter la mobilité des étudiants et enseignants au niveau de la Licence et de la Post-Graduation.*
- *Renforcer des programmes, projets et actions vers l'internationalisation de la recherche et des formations de troisième cycle, encourageant des actions qui visent la création de réseaux de coopération universitaire.*
- *Promouvoir l'échange scientifique et technologique au niveau national et international entre les institutions d'enseignement, recherche et extension universitaire.* (PNE -2011-2020)<sup>1</sup>

Plus récemment le programme d'échange du gouvernement brésilien *Science sans Frontières*<sup>2</sup> a annoncé que 100.000 bourses seraient accordées aux étudiants des Licences (*Graduação*) dont l'un des critères de validation de candidatures seraient la présentation de certificats de connaissances linguistiques dans la langue du pays où les études auraient lieu. Au cours des dernières années, cet aspect du niveau de langue s'est montré problématique dans la mesure où le programme exigeait des niveaux avancés pour valider les candidatures, selon l'échelle de compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ceci s'est confirmé aussi pour les pays francophones, où initialement l'exigence était le niveau A2. Dû à cette nouvelle réalité, on a constaté l'augmentation du nombre d'étudiants dans les cours de FLE et la mise en place de quelques programmes FOU dans les Centres de Langues des universités. Dans le contexte européen et en France les universités ont dû mettre en place des dispositifs d'accueil et d'accompagnement pour faire face à cette réalité. (Mangiante et Parpette, 2011).

Mais qu'est-ce qu'il faut faire pour former les étudiants à la mobilité avant leur départ? Dans quelles situations de communication les étudiants seraient-ils confrontés lors de leur insertion en milieu universitaire français? Quelles compétences développer pour surmonter les difficultés et assurer la réussite aux cours?

D'après Mangiante et Parpette (2011), pour répondre à ces questions il faut reprendre les démarches méthodologiques de l'enseignement et apprentissage du français sur objectif spécifique (désormais FOS) puisqu'ils considèrent le FOU comme une déclinaison du FOS. Ceci veut dire que pour la conception de programmes FOU il faut passer par les cinq étapes de la démarche FOS, c'est-à-dire l'identification et l'analyse des besoins d'apprentissage, la collecte et le traitement des données (inventaire de situations de communication orales et écrites à traiter) et l'élaboration de séquences didactiques qui intégreront le programme de cours.

“Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de

considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite d'une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble." (Mangiante et Parpette 2011:5)

En outre il est important de connaître le contexte de mobilité internationale de l'université pour identifier les filières et les institutions d'enseignement supérieur concernées par les programmes d'échange, pour obtenir des informations auprès des étudiants rentrés sur des aspects de la vie universitaire, les modalités de cours et de travaux à réaliser et aussi *les difficultés d'adaptation culturelle aux méthodes d'apprentissage et évaluation françaises, souvent très différentes des logiques et des méthodes d'apprentissage pratiqués dans les cultures d'origine.* (Mangiante et Parpette 2011: 22). Ces données institutionnelles et académiques sont des renseignements préalables et nécessaires pour la conception de programmes FOU et exigent de la part des enseignants tout un travail de recherche sur le terrain, de prise de contacts avec les acteurs concernés par les programmes de mobilité (responsables institutionnels, professeurs, étudiants). Pour aider à mettre cela en pratique on pourrait formuler des questions pour initier la caractérisation du contexte comme par exemple :

- Quel est l'état de lieu de la mobilité dans votre université vers des pays francophones? Quels programmes d'échange sont proposés aux étudiants? Pour aller dans quels établissements d'enseignement supérieur (Grandes Ecoles, universités)?
- Dans quelles filières les cours FOU auraient lieu ? Combien d'étudiants inscrits dans les cours ? Pour combien d'heure par semaine ?
- Quels engagements les institutions partenaires doivent avoir pour la mise en place des cours FOU ?
- Serait-il nécessaire de former les enseignants de français au FOU ? Si oui, quelle formation serait-il faisable ?

Il est clair que d'autres questions pourraient être formulées selon les spécificités des milieux universitaires et feraient partie des démarches méthodologiques pour la conception de programmes FOU.

Alors, selon Mangiante et Parpette (2011), le FOU comprend la réalisation des étapes suivantes:

- *Identification de la demande:* préparation linguistique, culturelle et académique à la mobilité des étudiants partant faire des études dans des universités françaises; définition des filières concernées par les programmes d'échange ;
- *Identification des besoins: au niveau de compétences interculturelles de la vie quotidienne :* les étudiants doivent être capables de réaliser les activités

langagières liées à leurs besoins quotidiens (demander une carte de transport, ouvrir un compte bancaire, comprendre un contrat d'assurance, se déplacer dans sa ville etc.); *au niveau de compétences interculturelles institutionnelles - de l'université* : les étudiants doivent être capables de comprendre le fonctionnement institutionnel de l'université française (lieux, horaires, emploi du temps...), savoir où se trouvent les différents services et réaliser auprès des secteurs administratifs, comment faire le choix de cours, les modalités de cours (cours magistraux - CM et travaux dirigés - TD); *au niveau de compétences langagières académiques*, les étudiants doivent comprendre les modalités de travaux oraux et écrits à réaliser "à la française"; comprendre les cours magistraux et s'entraîner à la prise de notes; comment faire la sélection des informations données dans les cours et celles qui sont mises à disposition dans le bureau virtuel ou dans des dossiers écrits;

- *Collecte de données*: la recherche de documents authentiques et des interviews auprès des étudiants qui ont vécu les situations, avec le personnel administratif de l'université et des enregistrements de cours ;
- *Traitement /analyse de données* - prise de connaissance du matériel collecté pour définir les composantes des situations de communication à traiter.
- *Élaboration de séquences pédagogiques*: élaboration de séquences pédagogiques explicitant les objectifs à atteindre, les compétences à travailler (orales et écrites), les situations de communication à traiter, les aspects de la vie universitaire, les composantes culturelles et ce qui concerne la méthodologie universitaire française.

D'après tout ce qui a été dit, la mise en place d'un programme FOU exige des engagements des institutions partenaires dans la mesure où il faut avoir des informations précises sur les accords d'échange (dossier de candidature, procédures de visa, examens de compétences en français dans certains cas, parmi quelques-unes) du temps pour développer les étapes présentées ci-dessus et des moyens financiers pour la formation des enseignants et l'offre de modules FOU aux différentes filières. Il peut y avoir une formation transversale aux savoir-faire académiques au début et une approche disciplinaire dans un deuxième moment ce qui demandera de l'équipe de formateurs la mise en œuvre d'une collecte et traitement de données beaucoup plus spécifique et ciblée.

### **L'expérience du FOU à la Poli-USP**

A l'Université de São Paulo, l'internationalisation n'est pas récente. Depuis les premiers accords d'échange entre l'Ecole Polytechnique de l'USP et les Grandes Ecoles françaises (le premier accord date de 2001), la formation linguistique en français pour

la mobilité a eu lieu grâce à un accord entre la Poli-USP et le Centre de Langues de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines. Cet appui institutionnel s'est mis en place concrètement par la prise en charge par la Poli-USP des bourses des étudiants (en 2013/2014, 10 enseignants) et de l'utilisation des locaux de la faculté pour les cours de français. Cependant pour la mise en place de programmes FOU on constate des difficultés institutionnelles dans la mesure où il n'est pas facile d'obtenir des informations de la part du personnel de Relations Internationales de l'université pour plusieurs raisons comme par exemple la difficulté à comprendre pourquoi les informations sur l'état de lieu de la mobilité est l'un des aspects importants pour la conception de programmes FOU. Le regard purement bureaucratique est l'un des empêchements du travail des concepteurs.

Ceci dit, les responsables de projet de formation linguistique pour la mobilité doivent avoir une grande disponibilité pour la prise de contacts, la réalisation des réunions, la rédaction de documents pour la faculté, le service de relations internationales et l'université parmi d'autres actions.

La démarche FOS-FOU nécessite au sein des centres de langue, aussi bien à l'étranger dans la préparation des étudiants aux études en France, que dans les pays francophones au sein des universités, qu'en France, un travail d'équipe avec une réelle mutualisation de ressources et des moyens. (Mangiante et Parpette, 2011 : 230)

Par rapport à ce volet institutionnel, ce qui est intéressant à envisager, c'est la synergie qui pourrait être mise en place entre les institutions, établissements et départements de langues comme le montrent bien les auteurs cités.

En ce qui concerne les contenus des programmes de cours de français à la Poli-USP<sup>3</sup> des activités visant la mobilité comme par exemple la présentation d'un plan d'études, la lettre de motivation, la compréhension orale de quelques cours magistraux, la description de la vie quotidienne dans les campus et le relevé de notes parmi quelques-unes sont faites et s'insèrent dans ce qu'on appelle contenus transversaux d'un programme FOU. En fait elles intègrent un cursus FLE où il y a des situations de communications orales et écrites *visées FOU*, comme on peut bien observer, à titre d'exemple, dans le tableau ci-dessous, correspondant à un niveau débutant:

Objectif général - Faire connaissance et se présenter en contexte universitaire		
Compétence pragmatique	Compétence linguistique (grammaticale, lexicale)	Compétence sociolinguistique
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saluer et prendre congé</li> <li>• Se présenter à un professeur, à un collègue</li> <li>• Faire connaissance à la fac (restau U, salle de classe etc)</li> <li>• Remercier, s'excuser</li> <li>• Demander et donner des informations personnelles, de travail et académiques</li> <li>• Demander et donner des raisons sur le choix du programme d'échange</li> <li>• Situations de la vie quotidienne et académique :</li> <li>• Services sur le campus : à la bibliothèque, au département de sports, du restaurant universitaire etc)</li> <li>• Commander une carte étudiante</li> <li>• Remplir des formulaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des formules de salutation, remerciements</li> <li>• Des formules pour s'excuser</li> <li>• Les formes du masculin et féminin des adjectifs de nationalité et professions</li> <li>• Les jours de la semaine</li> <li>• Les matières enseignées à l'université</li> <li>• La négation <i>ne... pas</i></li> <li>• Les interrogatifs <i>où, quand, comment, quel(le)(s), qu'est-ce que</i></li> <li>• Les pronoms sujets et toniques</li> <li>• Le présent : <i>être, avoir, faire, aller</i></li> <li>• Le présent: <i>s'appeler, habiter, étudier, travailler</i></li> <li>• <i>Pourquoi ? Parce que...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tu et vous : Prendre conscience de différents registres de langue (avec les amis, avec un professeur, avec le patron, etc.)</li> <li>• Les actualités en France</li> <li>• Le monde en français : écoles, pays, villes</li> <li>• Connaître l'enseignement supérieur en France et dans</li> </ul>

Tableau 1 - Module A1- Ecole Polytechnique de l'USP

Pour concevoir le programme de cours, l'équipe enseignante pourrait commencer par:

- Faire la recherche de documents oraux et écrits des universités partenaires des programmes d'échange téléchargeables sur les sites Internet des universités, comme par exemple, le plan du campus, les descriptifs de cours, les différents services et espaces à l'université, extraits de cours etc. ;
- Faire la recherche des documents qui circulent à l'université comme par exemple des formulaires, fiches d'inscription, dépliants etc;

- Réaliser des entretiens avec des étudiants rentrés pour leur poser des questions concernant leurs adaptations culturelles au moment de l'arrivée, leur installation en ville etc.

Alors, si l'on passe à la collecte de données proprement dite de la démarche FOU, c'est-à-dire, sur le terrain, on sera confrontés à des situations de communication plus spécifiques du milieu universitaire (Mangiante et Parpette, 2011), comme par exemple :

- Enregistrement vidéo des cours magistraux, modalité à laquelle les étudiants seront confrontés dès le début des cours ;
- Enregistrements audio des dialogues au sein des services de relations internationales ou au secrétariat ;
- Enregistrement vidéo des professeurs expliquant comment se déroulera le cours ;
- Collecte des exemples des consignes d'examen ; des dossiers de cours

Tout ce travail demanderait de la part des concepteurs un engagement pour se mettre à l'élaboration de séquences pédagogiques vu qu'il y a peu de publications dans le domaine et qu'il y a des contraintes institutionnelles qui détermineraient des adaptations et modifications dans le programme final.

D'après l'expérience que nous avons décrite dans cet article, pour concevoir un programme FOU il faut faire attention à trois volets : le premier, c'est le volet institutionnel ; le deuxième c'est le volet de formation des enseignants aux démarches FOU et le troisième, c'est le volet recherche qui nous permet de soulever de différentes problématiques concernant les étapes de mise en place, de réalisation et d'évaluation des programmes FOU.

## Bibliographie

- Albuquerque-Costa, H.; Miranda-Paulo, L. 2012. Français instrumental au Centre de Langues de l'Université de Sao Paulo et intercompréhension: voies possibles pour une refonte de la programmation des cours. In: *Actes du Colloque Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, Grenoble, disponible à l'adresse <http://ic2012.u-grenoble3.fr/index.php?pg=10&lg=fr> (consulté le 15/12/2014).
- Capucho, F. 2009. "L'intercompréhension est-elle une mode?". In : *Pratiques*, 139/140, p.238-250. [http://www.pratiquescresef.com/p139\\_ca1.pdf](http://www.pratiquescresef.com/p139_ca1.pdf) (consulté le 15/12/2014).
- Cuq, J-P. 2003.(Dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLÉ International.
- Degache, C. 2012. *Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da Intercompreensão*. Curso de Pós-Graduação, FFLCH-USP.
- Klett, E. 2011. Redynamiser les cours de lecture-compréhension à l'université. In : DAHLET, V. B. (org.) *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo, Humanitas. Fapesp, p.351-362.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.F. 2012. *La littérature médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2001. *Le français sur objectif universitaire*, Presses universitaires de Grenoble.

Moirand, S. 2011. « Du tournant discursif des années 1980 à la part culturelle du langage au travail : contribution à l'histoire du « français instrumental ». In : Dahlet, V. B. (org.) *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo, Humanitas. Fapesp, p. 323-338.

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

Pietraróia, C. C. M. 2011. Ainda há lugar para o francês instrumental no século XXI? In: Dahlet, V. B. (org.) *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo, Humanitas. Fapesp, p.339-350. PNE - Plan National d'Education au Brésil

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107) (consulté le 10/12/2014).

## Notes

1. PNE - Plan National d'Education au Brésil - voir site [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107) Accès réalisé le 20/12/2014.

2. Pour d'autres informations visitez le site <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf-frances>.

3. A la Poli-USP les cours de français sont organisés en 4 modules de 60 heures et un module complémentaire en FOU de 45 heures, appelé Mobilité-France.