



Mathilde ANQUETIL

LA PRÉPARATION LINGUISTICO-CULTURELLE DES ÉTUDIANTS ERASMUS AU DÉPART POUR LA FRANCE : POUR UN PROJET D'INTERDIDACTICITÉ FRANCO-ITALIENNE

Mathilde ANQUETIL

Università di Macerata – DORIF

mathilde.anquetil@unimc.it

Mots-clefs : Erasmus, mobilité, Français sur objectifs universitaires, Communication interculturelle, Interdidacticité

Parole-chiave : Erasmus, mobilità, francese per scopi accademici, comunicazione interculturale, interdidatticità

Keywords : Erasmus, mobility, French for Academic Purposes, Intercultural Communication, Crossdidactics

Riassunto

L'intervento ha come scopo di presentare alcune iniziative e studi di riferimento per la preparazione degli studenti Erasmus outgoing per il loro periodo di mobilità in Francia. Propone una base progettuale per la costituzione di un gruppo di lavoro interuniversitario su questa tematica che potrebbe produrre un sito per mutualizzare le risorse didattiche e condividere le ricerche-azioni nel campo.

Abstract

The intervention aims at presenting some initiatives and reference studies about the preparation of Erasmus outgoing students for their period of mobility in France. I shall propose some rationale for a project towards the constitution of an inter-university working group which could create a website to share didactic resources and experimental action research in this field.

Introduction

Cette intervention a pour but de présenter quelques-unes des initiatives pour la préparation aux séjours Erasmus en France afin de proposer la constitution d'un groupe de travail sur un projet de site pour rassembler et mutualiser les ressources pédagogiques et documentaires et pour amorcer la réflexion sur les objectifs linguistico-culturels de ce type de formation en contexte hétéroglotte et plus spécifiquement à partir de notre contexte italien.

Le nombre d'étudiants italiens partant en France reste à la hausse (2816 en 2008/09 ; 3073 en 2009/2010)¹, et la France est la deuxième destination des Erasmus, derrière l'Espagne, cependant on constate trop souvent que les bourses à pourvoir pour un séjour en France ne sont pas toutes octroyées faute de candidatures suffisantes.

Par ailleurs les témoignages des Italiens² nous renseignent sur des progrès à réaliser dans l'accueil en France, mais aussi sur la nécessité d'une préparation spécifique quant à la vie universitaire, aux différences de cursus, et aux spécificités de la culture didactique en vigueur dans la communauté universitaire française (modalités des cours et examens en particulier). L'information est de plus en plus disponible en Italie grâce au rôle de médiation des lecteurs

d'échange³ et dernièrement avec le nouveau service Campus France⁴, mais aussi sur les sites des universités partenaires en France, ce qui encourage certainement les prises de décision pour un départ. Mais information n'est pas formation... une formation qui représente un complément nécessaire de l'apprentissage de compétences communicatives génériques en langue. L'agence Edu-France conclut son étude récente⁵ sur le choix de la France comme pays d'étude en soulignant l'importance de l'offre en formation linguistique :

La formation linguistique pour étudiants étrangers est donc devenue un des critères décisifs dans le choix du pays qui va aussi dépendre du développement de l'offre de formation en FLE-FOS pour soutenir la mobilité non encadrée. (ITO-PAGES, 2010: 209)

Nous essayons ici de réunir quelques pistes pour promouvoir l'émergence de formations spécifiques que quelques universités, plus sensibles à la réussite de la mobilité étudiante, confient d'ores et déjà aux lecteurs, en tant que médiateurs de leur système universitaire d'origine.

1. Relevé de quelques formations de préparation pour la mobilité Erasmus vers la France

Les quelques traces de cours spécifiques relevées sur les sites universitaires montrent que les formations se présentent le plus souvent en marge des cursus officiels des Facultés, le plus souvent dans les Centres Linguistiques. Ceux-ci confirment ainsi leur rôle essentiel d'agents de l'internationalisation en lien avec les bureaux des Relations Internationales des universités.

A l'Università Federico II de Naples, le CLA⁶ organise en juin et juillet des cours de langues étrangères pour les Erasmus. A Lecce⁷ on note un "Corso Erasmus di lingua francese" avec deux niveaux, base ou moyen, et des rencontres de "conversation". Le CLA de l'université de Pérouse recrutait pour le 2ème semestre 2010-2011 un professeur pour un module de 30 heures de "docenza frontale intensiva di lingua francese per studenti vinitori di borsa Erasmus". En juin et juillet 2010 le CLA de l'université de Padoue⁸ organisait aussi des cours de langues étrangères pour lauréats des bourses Erasmus. Le Politecnico de Milan⁹ propose une formation analogue, promettant la fourniture de matériaux pour l'auto-apprentissage. A Parme¹⁰ les étudiants sortant ont droit à une semaine de cours intensifs (40 heures) avant leur départ pour la France. A Ancone, une lectrice¹¹ réfère la tenue de cours préparatoires pour lesquels elle a créé du matériel spécifique. A Turin¹², un nouveau projet a vu le jour pour une préparation organique dans le cadre des diplômes binationaux italo-français.

Ceci ne constitue qu'un aperçu d'une recherche sommaire sur le web et ce type de cours ne fait pas toujours l'objet d'une publication institutionnelle sur les sites officiels. Il existe donc bien un espace pédagogique naissant mais qui ne fait pas toujours l'objet d'une réflexion ni d'une organisation systématiques et reste d'un statut précaire. Les cours sont donnés en marge de l'institution, les programmes ne sont pas publiés comme ceux des cours, l'apprentissage ne fait pas l'objet d'une évaluation portant à l'acquisition d'attestations ni de crédits¹³.

Une collaboration interuniversitaire entre les enseignants serait sans doute favorable au développement qualitatif de leur intervention et à leur promotion auprès des étudiants comme des institutions, comme recherche-action en lien avec le nouveau champ émergent du Français sur Objectifs Universitaires.

2. Relevé de dispositifs émergents en France et naissance d'un nouveau champ didactique, le Français sur Objectifs Universitaires.

2.1. Stages d'accueil, formations linguistiques

De nombreuses universités organisent en France un accueil pédagogique spécifique pour les étudiants Erasmus. Nous présenterons à titre d'exemple les dispositifs prévus par l'Université Lumière Lyon 2 sous la responsabilité de son Centre Internationale d'Etudes Françaises (CIEF). Deux formations sont dispensées: la première est organisée avant la rentrée sous forme de stage intensif (PRUNE¹⁴) dont l'objectif est de renforcer les compétences linguistiques (par groupes de niveaux), de s'initier à la méthodologie universitaire (essentiellement en compréhension et prise de notes), mais surtout de s'intégrer dans le nouvel environnement avec des moments de visites et de convivialité pour renforcer les liens sociaux en contexte. Ce stage de 40 heures est payant et donne droit à l'obtention de 4 crédits ECTS.

Le deuxième dispositif est conçu sur la durée de chaque semestre comme "Suivi linguistique et méthodologique", la session de 42 heures de cours est gratuite pour les étudiants intégrés dans des programmes européens ou des conventions avec les universités américaines, et payant pour les autres étudiants internationaux, mais elle ne débouche pas sur l'obtention de crédits spécifiques. Il s'agit d'un entraînement spécifique pour permettre aux étudiants étrangers d'acquérir les instruments spécifiques de la communication universitaire qui sont considérés comme pré-requis pour

passer les examens avec succès : genres textuels (narration, information, argumentation), techniques de production en contexte d'études universitaires (dissertation, compte-rendu, exposé).

On sait que la tradition rhétorique des exercices universitaires constitue un obstacle particulièrement ardu pour les étrangers en France¹⁵ ; l'université de Lyon, comme de nombreuses autres universités, en a pris conscience et offre donc un soutien compensatoire.

Ces deux formations mettent en évidence les deux types de besoins identifiés auprès des étudiants étrangers en France : s'intégrer dans le nouveau contexte, suivre les études avec succès, ce qui correspond aussi avec deux moments de la mobilité : l'arrivée (stage d'accueil intensif avec interactions sociales dans le nouveau milieu) et le temps du séjour où l'on propose un suivi des études avec une évolution des objectifs linguistiques de la compréhension de cours avec prise de notes, à la production pour le contrôle continu (participation aux séminaires et exposé oral) et pour l'examen final (devoir sur table, mémoire écrit et interrogation orale).

Mise à part la contextualisation locale, de nombreux matériaux didactiques élaborés à cette occasion dans les deux filons peuvent être utilisés dans le cadre de la formation préparatoire au départ depuis l'Italie. Il serait particulièrement utile d'organiser une collaboration avec des universités françaises pour diffuser ce savoir-faire en Italie. Mais certains matériaux sont déjà mis à la disposition du public à distance grâce aux nouvelles technologies.

2.2. Les matériaux disponibles en ligne

Le visionnement du fil "L'auberge espagnole" d'Eric Klapisch fait désormais partie des classiques dans la formation au départ car il permet d'introduire de nombreuses activités de réflexion sur la motivation au départ, sur le plurilinguisme et pluriculturalisme de la communauté Erasmus, sur la gestion des stéréotypes, sur l'Erasmus comme voyage initiatique et découverte de soi, sur les difficultés relationnelles entre ceux qui partent et ceux qui sont restés, sur le choc culturel du retour...

Le Département de l'Enseignement du Français à l'International (DEFI) de l'université de Lille 3¹⁶ a choisi d'utiliser le potentiel de ce film comme fil conducteur pour un parcours de formation linguistique qui prend pour étapes les stations obligées de l'étudiant dans trois situations cruciales: se loger, étudier, services pratiques (banque et téléphone) centrés sur la préparation à l'arrivée en France. A partir de courts document audio-visuels, les utilisateurs du site s'entraînent à la communication dans des situations-clefs et acquièrent un bagage lexico-culturel immédiatement réutilisable.

C'est sur un modèle similaire qu'est conçu le dispositif EUROMOBIL¹⁷ disponible sur CDROM ou téléchargeable en ligne. Fruit d'un projet européen Socrates disponible en 9 langues¹⁸, il entend « faciliter la mobilité des étudiants en proposant des programmes multimédia d'apprentissage linguistique et culturel qui leur permettent de s'informer sur les universités et autres institutions d'enseignement supérieur, les pays et les cultures cibles ». Le programme français a été coordonné par la section de didactique du FLE du département de Sciences du Langage de l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. Les activités conçues à partir d'une analyse des besoins communicatifs des étudiants s'appuient sur des documents vidéo et des exercices en auto-correction. Quatre thèmes sont abordés : l'arrivée (découverte de l'université et inscription), le séjour (les cours, les expériences d'un témoin), examens et départ (les formes d'examens et contrôles, les formalités de départ), la vie en dehors de la fac (santé, banque, logement, loisirs...). Par ailleurs ces plateformes d'apprentissage ne manquent pas de renvoyer aux sources d'informations officielles comme les sites du CROUS¹⁹, de CampusFrance²⁰, qui constituent autant de documents authentiques à didactiser.

Ces ressources publiques correspondent donc plus particulièrement au premier objectif des formations à la mobilité : informer et préparer à la communication quotidienne dans les situations spécifiques de la mobilité estudiantine. La place accordée à la communication académique est restreinte, il s'agit d'une première initiation pour créer le cadre lexico-culturel global : différence entre un cours magistral et un TP, découverte de la pratique de la prise de notes, cadre global des différentes modalités d'examen...

L'apprentissage effectif du français académique semble nécessiter de dispositifs plus exigeants en temps et suivi interactif, les cours accrédités utilisent aussi les TICE, mais sur des plateformes dont l'accès est plus protégé. C'est le cas du DEFI de Lille 3 qui propose une formation intitulée Cap-Univ sur moodle²¹. A partir d'extraits de cours qui ont été filmés à l'université de Lille 3, des modules d'auto-apprentissage proposent des activités de compréhension orale (repérage des mots-clés, du plan d'un cours, prises de notes et travail sur le vocabulaire spécifique relatif à chaque domaine d'études) ; des activités linguistiques (constructions verbales, marqueurs pragmatiques...) ; des activités de production écrite (reformulation, essai). On lira avec profit la réflexion de Martine Eisenbeis (2009), auteure de ces modules, sur la nécessaire articulation entre l'autonomisation et le guidage pour le succès des dispositifs d'autoformation.

La mise en place de formation de ce type suppose donc un engagement important de la part des Centres Linguistiques, ce qui n'est pas toujours de l'ordre de la faisabilité, mais on peut imaginer des formes de collaborations interuniversitaires pour accéder à ces ressources, et les mettre à la disposition des étudiants italiens, grâce à la mise en place de programmes d'échanges et/ou de recherche conjoints pour enrichir les dispositifs en ligne.

2.3. L'émergence du français sur objectifs universitaires comme champ didactique.

Le colloque de Perpignan²² (10-12 juin 2010), organisé par le forum HERACLES et l'Université de Perpignan Via Domitia, marque la naissance d'un nouveau champ en didactique du FLE, celui du Français sur Objectifs

Universitaires (FOU), non que l'objet n'existât déjà, mais c'est bien à cette occasion qu'il s'est officiellement constitué et diffusé (Cuq 2010 : 407). Les formations précédentes relevaient plutôt du Français sur Objectifs Spécifiques, en particulier avec une focalisation sur les français de spécialité des différentes disciplines (droit, sciences, médecine...) envisagés d'un point de vue surtout lexical et discursif. Le FOU prend plutôt pour point de départ les différentes activités cognitives et linguistiques liées aux activités pédagogiques universitaires: comprendre un cours magistral, prendre des notes, lire des documents longs, participer à un séminaire, faire un exposé, passer un examen selon les différentes modalités écrites et orales...

C'est sur ces objectifs que Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette proposent un ouvrage de référence du domaine pour les didacticiens: *Le français sur objectif universitaire* aux éditions PUG (2011) qui rassemble des instruments pour la formation des enseignants (analyses linguistiques de discours universitaire) et des outils de didactique du FOU pour les étudiants sous forme de fiches à partir de documents enregistrés sur un DVD-Rom.

Le Français sur Objectifs Universitaires a pour mission générale de faciliter l'intégration et la réussite des étudiants non francophones dans l'université française, il s'agit donc d'un ensemble de compétences socio-culturelles, linguistiques et discursives complexes qui, selon Florence Mourlhon-Dahlies, intègre plusieurs composantes:

- le français académique avec des techniques à acquérir dans des genres discursifs plus ou moins marqués par la tradition (dissertation, article scientifique, mémoires...)
- le français langue seconde (formalités administratives, intégration, scolarisation).
- le français de la culture universitaire : relations avec les enseignants, entre étudiants.
- et enfin le français de spécialité correspondant à la discipline d'études.

Cela correspond aux objectifs affichés pour la formation longue (un an) proposée par l'Université de Perpignan et aboutissant à un "Diplôme de Français sur Objectifs Universitaires préparant aux études à l'Université".

Il s'agit donc de développer :

- des compétences langagières attestées par le niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : préparation des certifications TEF ou TCF ou DALF de niveau B2.
- des compétences méthodologiques et la culture nécessaires aux études universitaires.
- des compétences disciplinaires et de langue (Français de spécialité) de la composante choisie par l'étudiant pour ses futures études.

Cette préparation facilite l'intégration des étudiants et une participation à la vie culturelle et sportive ainsi qu'à divers événements sociaux²³.

Cette définition a le mérite de rappeler que le niveau B2 (exigé pour l'inscription des étudiants internationaux hors accords européens) est souhaitable pour la réussite des études. Cependant on sait que les cours de préparation au départ Erasmus sont fréquentés par de nombreux étudiants de niveau faux-débutants, à l'exception des étudiants spécialistes de langue, et cette situation ne fera que se généraliser en raison de la régression de l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire italien. Il s'agit donc dans un cours de préparation à la mobilité, de moduler les objectifs selon le niveau linguistique des étudiants. Un premier niveau prendra en compte la communication liée à la vie universitaire au début du séjour. Ce n'est qu'à partir d'un niveau B1 que l'on pourra aborder le français académique avec des compétences qui peuvent se différencier entre B2 pour la compréhension de cours et B1 pour la production écrite et orale en situation universitaire (brève synthèse, exposé préparé, brève intervention dans un débat...).

Pour des étudiants spécialistes, on peut aborder le français académique en veillant à ne pas hypostasier le rôle de la dissertation et du plan à la française. On sait qu'il s'agit d'un objet culturel qui fait partie du bagage des natifs à l'issue des épreuves du baccalauréat mais d'une part ce type de discours n'est en usage que dans les facultés de sciences humaines²⁴, et d'autre part la communication universitaire est aussi sujette en France à une évolution vers une diversification des discours en usage : cours à l'anglo-saxonne avec préparation de documents en autonomie suivie de débats et études de cas en cours, examens sur QCM, contrôles continus sous diverses formes, Validation des Acquis d'Expérience²⁵ etc. On consultera avec profit la typologie des discours universitaires proposée par Defays (2006) dans ses « Prolégomènes à une analyse critique des discours universitaires » et dans son plus récent ouvrage (Defays et al. : 2009), qui dépasse souvent la vision issue de sa propre expérience personnelle (souvent limitée à la Faculté de Lettres) convoquée par le lecteur en tant que médiateur de la formation universitaire française. Par ailleurs, on gardera en mémoire cette mise en garde de Defays quant au risque de figer immuablement le discours universitaire au risque de bloquer la créativité du savoir.

En figeant les discours universitaires, on court inévitablement le risque d'handicaper les sciences en réduisant leur marge de manoeuvre et en sapant la créativité indispensable à leur développement. [...] Notre conviction que les règles (de recherche, d'argumentation, de rédaction), y compris interdisciplinaires et internationales, sont indispensables et même stimulantes pour peu qu'on en reconnaisse le caractère conventionnel, et que l'on (s')autorise de les transgresser et d'en proposer d'autres en cas de nécessité, au profit de la science, de sa recherche, de son enseignement, qu'elles doivent servir et non asservir. (Defays 2006: 213-216)

Par ailleurs la formation en français académique est souvent, comme on l'a vu, prise en charge directement par les universités françaises, avec des modules pour non francophones mais aussi pour le public local²⁶ dès lors que le corps enseignant en exercice en France a pris acte des lacunes méthodologiques des étudiants français eux-mêmes. Il s'agit

donc surtout d'attirer l'attention des étudiants sur la fréquentation de ces cours où ils partageront²⁷ avec les étudiants locaux l'apprentissage de l'éthos communicatif et des techniques d'expression en vigueur dans le milieu académique français.

Quel que soit le niveau envisagé le cours de préparation à la mobilité acquiert par son insertion dans le champ du FOU, une définition légitimante, il est important que l'intitulé du cours s'y réfère pour échapper à des définitions réductives encore en cours dans la communication institutionnelle de nombreuses universités italiennes.

3. La préparation à la mobilité dans une optique interculturelle

Les recherches et formations conçues en France pour l'accueil des étudiants étrangers constituent donc un réservoir de résultats de recherche et de matériaux utiles pour les dispositifs à mettre en place dans les établissements d'origine, au mieux dans le cadre de projets conjoints. Mais ils sont majoritairement pensés pour une situation d'enseignement homoglotte afin de favoriser une adéquation convergente des groupes d'étrangers venus de tous pays vers un modèle natif présenté comme homogène. Ceci apparaît clairement dans le rapport gouvernemental Cohen (2001). Les mesures préconisées pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers, dans le but de promouvoir le système universitaire français sur le marché international de la formation supérieure, ont abouti à une meilleure prise en compte des besoins d'hôtes désormais recherchés, mais ils prévoient de la part des étrangers une "nécessaire adaptation", une acculturation qui relève de l'assimilation.

Quant à l'organisation des examens, elle est généralement fondée sur des exercices de rédaction qui, dans certaines disciplines, ménagent une large part à la dissertation ou la question au cours et peut dérouter des étudiants habitués à d'autres systèmes d'évaluation qui privilégient les tests sur des connaissances pointues, voire des questionnaires à choix multiples. Enfin, le système de notation et les échelles qu'il met en oeuvre comportent également des singularités auxquelles les étudiants étrangers ont besoin de s'accoutumer. Ainsi, ils peuvent rencontrer quelques difficultés pour comprendre pourquoi les moyennes sont centrées sur des moyennes de 10 à 12 sur 20 voire, dans certaines spécialités, sur 6 à 8 alors que de telles notes seraient jugées infamantes dans les référentiels de notation auxquels ils sont accoutumés.

Bref, les étudiants en mobilité sont soumis à un effort d'adaptation qui affecte un grand nombre d'aspects de leur travail. Mais le parcours initiatique qui leur est imposé est le même que celui auquel serait confronté n'importe quel étudiant en mobilité, accueilli dans n'importe quel système éducatif. C'est la raison pour laquelle il serait vain de faire évoluer la problématique de l'accueil, dans une perspective de prise en charge infantilisante des étudiants accueillis. Néanmoins, une aide limitée serait en mesure d'accélérer le processus d'acculturation des étudiants étrangers au contexte éducatif français et pourrait améliorer l'efficacité de cette nécessaire adaptation. (Cohen 2001: 77)

L'occasion du regard critique posé par les étudiants étrangers n'est pas utilisée pour remettre en question certains des aspects les plus discutables du système français comme la notation tirée vers le bas, une spécificité culturelle sans doute mais qui ne mériterait réflexion pour une adéquation aux pourcentages par tranche de notes prévus par le système ECTS, ne serait-ce que lors de la retranscription sur les formulaires internationaux des étudiants Erasmus qui doivent faire valider leurs notes²⁸ dans l'établissement d'origine.

Le principe du programme Erasmus est que l'étudiant en mobilité acquiert tous les droits et devoirs de l'étudiant local, le temps de son séjour. Est-ce à dire qu'il est sommé de s'assimiler complètement? Qu'en est-il de la construction identitaire du sujet en mobilité, de sa participation à la communication interculturelle? Les étudiants les plus désireux de "s'adapter" sont confrontés à des problèmes de gestion de leur "étrangeté" qui vont au-delà de l'apprentissage de compétences linguistiques élevées²⁹.

Par ailleurs les objectifs du programme Erasmus mettent désormais en valeur l'apport de la mobilité des étudiants (et des enseignants) pour l'internationalisation de l'établissement d'accueil, pour l'ouverture à l'étranger de ceux qui restent, car on n'oubliera pas que la mobilité ne touche à peine qu'un pour cent des étudiants européens par an. Quel sera l'apport de la présence internationale si l'étudiant étranger n'est considéré que comme un sujet déficitaire, si l'on met sous silence son potentiel de médiateur de sa culture d'origine. Le projet de la communication interculturelle est dialogique et constructiviste. Selon Jacques Demorgon :

L'apprentissage interculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse. Il est, au contraire, l'occasion exceptionnelle de produire ensemble de nouvelles réponses culturelles. (Demorgon 2005: 15)

Il nous semble donc que les formations dispensées par les établissements d'origine ont un rôle tout particulier à jouer pour une contextualisation de l'intervention didactique du fait de leur insertion sur le segment des relations bilatérales. Le concept d' "interdidacticité" de Christian Puren (2005) nous paraît fondateur dans cette approche³⁰ par la réflexion qu'il propose sur le rôle médiateur de l'enseignant entre les cultures d'enseignement/apprentissage, sur une nécessaire convergence créative entre les cultures didactiques. Mais sans nous attarder dans le cadre de cette publication sur ces présupposés théoriques, nous présenterons ici à titre d'exemples des recherches réalisées en ce sens sur le versant de la formation interculturelle pour la mobilité et sur celui de la formation en communication académique.

3.1. Pour une intégration des compétences socio-culturelles dans la démarche de formation à la mobilité

En réalité si le FOU désigne une discipline en émergence en France, le champ d'intervention jouit d'un bon patrimoine de réflexion développé dans le cadre de la dimension socio-culturelle de la didactique du FLE. On rappellera ainsi les travaux pionniers menés dès 1995 par Aline Gohard Radenkovic dans sa thèse portant sur les besoins des étudiants dans trois contextes (Turquie, Russie et Corée du sud) amenés à faire des séjours d'études courts (DEA) ou longs (doctorats ou insertion dans des équipes de recherche) et sur les compétences nécessaires aux enseignants pour les préparer. Ces recherches aboutiront à la publication de son ouvrage *Communiquer en langue étrangère* (GOHARD-RADENKOVIC, 1999) où sont proposés quatre axes d'apprentissage pour insérer la composante socioculturelle dans une démarche curriculaire:

1. l'acquisition de compétences référentielles : savoir patrimonial, ethnologique, sociologique ;
2. l'acquisition de compétences sociolinguistiques : l'ensemble des actes de communication fondamentaux pour vivre au quotidien, établir des liens, étudier et travailler dans une société étrangère
3. l'acquisition de compétences discursives : savoir-faire fondamentaux pour maîtriser les discours universitaires
4. l'acquisition de compétences comportementales ou stratégiques : stratégies socio-comportementales intégrant les usages sociaux dont l'objectif est décrit en termes de savoir-jouer :

« Il s'agit bien de s'ajuster sans renoncer à son identité, d'apprendre à jouer un rôle provisoire comme on le ferait sur une scène de théâtre » (Gohard 1999 : 190-191).

Pour un référentiel des compétences socioculturelles pour la communication interculturelle, on pourra aussi consulter Anquetil (2006 : 315-321) avec une distinction entre savoirs, savoir-faire et compétences méthodologiques pour la formation en contexte de mobilité universitaire.

Aline Gohard propose une fiche pour un "Parcours d'adaptation au pays d'accueil" que nous reproduisons ci-dessous :

1.a. Développer des compétences culturelles quotidiennes

- avoir des connaissances (fondamentales) sur le pays d'accueil : dimensions historique, linguistique politique, économique et artistique pour se repérer dans l'actualité ;
- avoir des connaissances (fondamentales) des spécificités culturelles de la société et acquérir des clés de compréhension : calendrier collectif, rythmes quotidiens, règles civiques, pratiques alimentaires, vestimentaires, réseaux relationnels, lieux de convivialité, etc.

1.b. Développer des compétences culturelles universitaires :

- s'orienter dans les différents services administratifs et identifier les principaux relais (parcours type)
- identifier son domaine dans les programmes d'études, les emplois du temps, les manifestations scientifiques ;
- comprendre les pratiques d'examens et d'évaluation, les comportements attendus étudiant-professeur, étudiant-étudiant, etc. ;
- savoir utiliser les principaux lieux de consultation, de conseils et d'apprentissage individualisé (associations, service de courrier électronique, bibliothèque, audiothèque, médiathèque, etc.) ;
- savoir repérer les différents lieux d'activités en français (sportives, artistiques, etc.) de l'université.

2.a. Développer des compétences linguistiques fondamentales

- communication quotidienne (logement, banque, commerces, téléphone, poste, assureurs, etc.) ;
- communication courante universitaire : contacts avec les différents services de l'administration, avec les associations, échanges avec les professeurs, relations entre pairs, etc. ;

2.b. Développer des compétences linguistiques ciblées :

- compétences discursives orales : savoir se présenter, prendre la parole, formuler des questions, prendre des notes, s'entretenir avec son professeur, faire un compte-rendu oral, exposer un sujet, etc. ;
- compétences discursives écrites : savoir dégager les idées clés, remplir un formulaire, constituer un dossier, rédiger un CV et une lettre de motivation, utiliser des références, faire un résumé, argumenter ses idées dans une composition, élaborer un dossier thématique, etc.

(Gohard-Radenkovic 1999 : 193)

La situation particulière de l'Université bilingue de Fribourg en a fait un terrain d'expérimentation privilégiée aussi bien pour les parcours de préparation que d'accueil des étudiants internationaux. C'est cependant ce dernier volet qui y a été le plus approfondi en lien avec la section francophone du Centre de Langues (Kholer-Bally 2001 ; Kholer-Bally, Gohard-Radenkovic 2005).

3.2. Pour une formation à la mobilité intégrée dans l'établissement d'origine

Si les politiques d'accueil des étudiants étrangers disposent du paradigme de l'hospitalité (elles devront cependant évoluer vers une économie de l'échange formatif et de l'intégration des différences), il est plus difficile de convaincre des institutions en crise de la nécessité d'un soutien à ceux de ses étudiants qui la quittent, ne serait-ce que provisoirement. Il apparaît judicieux tant d'un point de vue pédagogique que stratégique, d'intégrer les dispositifs Erasmus dans un projet unique plurilingue et interculturel. Ici encore le centre linguistique peut être l'institution la plus à même de coordonner des programmes transversaux qui impliquent le bureau des relations internationales, les professeurs responsables de la mobilité dans les diverses facultés, les associations étudiantes... Nous présenterons ici succinctement le dispositif que nous avons expérimenté à Macerata, renvoyant à la publication de l'ouvrage *Mobilité Erasmus et Communication Interculturelle* (Anquetil 2006) pour une analyse plus complète de cette recherche-action.

L'ensemble du projet comprenait :

- un programme d'intégration sociale des étudiants entrants, sortants et locaux par l'échange, dénommé Chronolang fonctionnant sur le modèle du troc du savoir, ou tandem de langues, mais prévoyant aussi des rencontres conviviales en particulier des buffets interculturels d'accueil où échanger musiques et plats typiques, où signaler sa présence et créer des recoupements d'intérêts. Dans ce cadre on organise aussi la participation des étudiants Erasmus et ex-Erasmus aux rencontres d'information à l'ouverture des sélections pour les départs Erasmus. A cette occasion nous avons organisé un laboratoire informatisé avec pour chacune des universités partenaires un ordinateur relié au site institutionnel étranger pour donner lieu à des rencontres entre toutes les personnes impliquées par université : éventuels candidats anxieux et avides d'informations, étudiant étranger "ambassadeur" et ex-Erasmus tuteurs. Ces médiateurs aident le candidat à trouver des renseignements sur le site mais vont aussi échanger souvenirs, informations informelles, évocations ; ils vont communiquer en "parler bilingue", construire un imaginaire autour du départ, un élément favorable à la prise de décision.
- deux stages de formation pour étudiants sortants et pour étudiants entrants, organisés en collaboration entre le CLA, le CRI et la faculté de Sciences Politiques. La fréquentation des cours était ouverte à tous les étudiants Erasmus, avec la possibilité d'obtenir 3 crédits de formation pour un cursus complet (avec évaluation), grâce à une intégration expérimentale du programme dans le cursus de la Faculté de Sciences Politiques.

Nous résumerons ici le programme spécifique de communication interculturelle pour les étudiants sortants, la partie de mise à niveau linguistique étant prise en charge par le CLA.

Un module de formation interculturelle générale de 15 heures avait été proposé à l'ensemble des candidats au départ, suivi de modules linguistico-culturels de 30 heures organisés en parallèle pour les 4 domaines linguistiques majoritairement concernés (anglais, français, espagnol, allemand).

La semaine de formation interculturelle générale comprenait les ateliers suivants :

- Parcours Erasmus : se construire un parcours entre modèle institutionnel et projet personnel.
- Le voyage et son récit : penser et écrire le voyage.
- Figures de l'étranger et identité socio-culturelle : repenser l'identité, enrichir la complexité de l'identité culturelle.
- La valise et le bagage : qu'emporter avec/de soi ?
- Culture courante : observer le sens de l'autre, participer au sens de l'autre.
- Communication interculturelle : connaître, s'engager, échanger.

La semaine de formation interculturelle par domaine linguistico-culturel était conçue comme contextualisation de la démarche proposée dans le premier module en la focalisant sur les relations bi-nationales : italo-françaises, espagnoles, allemandes, anglaises (avec affinement sur les distinctions et recoupements entre aires linguistiques et aires nationales)

- Première approche de la culture locale sur les sites des universités et analyse du discours touristique.
- Rapports historiques, économiques et socio-culturels entre l'Italie et le pays de destination ; représentations croisées et stéréotypes.
- Système académique et communication universitaire : approche comparée.

Le stage pouvait représenter un simple moment de formation personnelle avant le départ, ou s'intégrer dans le curriculum d'études mais en y associant alors une évaluation formative au retour de séjour, portant sur un travail d'observation méthodique réalisé durant le séjour sous notre tutorat à distance. Nous avons proposé aux étudiants trois

pistes différentes pour mener leur projet d'observation : une approche socio-ethnographique, une approche autobiographique avec Portfolio et une approche comparatiste.

La voie du suivi à distance des étudiants Erasmus tout au long de leur parcours évolutif a fait l'objet de nombreuses autres expérimentations dont nous indiquons ici quelques références bibliographiques (Anquetil, Molinié 2008 ; Dervin, Ljalikova 2010, Gerber 2012 ; Molinié 2007 ; Molinié, Landkorst 2009 ; Parker, Rouxville 1995 ; Roberts 2001 ; Wagner, Magistrale 2003). Ces dispositifs sont souvent intégrés dans le cours de langue institutionnel lui-même, en particulier là où le séjour de mobilité est obligatoire dans le cursus des études. Ce n'est pas le cas en Italie mais on pourrait imaginer des modalités d'examen particulières pour les étudiants effectuant un séjour Erasmus. Ainsi proposons-nous à nos étudiants de Sciences Politiques en mobilité en France une dispense du programme institutionnel du cours officiel de Langue Française (épreuves écrites et orales) contre une épreuve de rédaction d'un court mémoire réflexif sur leur expérience (disponible ensuite pour les étudiants candidats au départ) à soutenir lors d'un entretien à l'oral.

3.3. Formation à l'écriture académique en français dans une perspective interculturelle

La didactique du FOU développée en France est adaptée à la situation de l'accueil en milieu homoglotte d'un public multiculturel. Pour une formation au départ dans l'établissement d'origine, il est possible d'adapter l'intervention dans une perspective moins universalisante (Castellotti, Moore 2008), à partir d'une démarche comparée voire d'une perspective interculturelle.

En effet, la prise de notes elle-même n'est pas abordée de façon identique selon la nationalité de l'étudiant étranger, comme l'ont mis en évidence Sophie Barbault et Martine Faraco (2008) et l'entraînement à la prise de note de cours magistraux en France suppose que l'on prenne en compte le style d'apprentissage et d'enseignement, le rapport au savoir des étudiants italiens.

Pour l'objet majeur de la didactique du Français Langue Académique, la production écrite, une première étape pour l'enseignant natif est de prendre conscience que le modèle discursif "à la française" est un objet culturel de valeur, mais ne représente pas *le* modèle logique universel auquel se conformer pour apprendre à penser. Yumi Takagaki (2006), à partir de son regard éloigné d'enseignante non-native de français au Japon, remet ainsi en question l'universalité de la logique textuelle à la française, constatant que des textes rédigés par ses étudiants sont évalués comme manquant de logique par les enseignants français, tandis qu'elle n'y voit pas un déficit logique mais la marque d'une retranscription en français d'une pensée structurée selon une culture d'origine valorisant par exemple l'évocation libre. La lecture de cette fine analyse en rhétorique contrastive peut aider à une nécessaire décentration des enseignants de FLE en Italie, trop souvent campés sur des stéréotypes quant au style "à l'italienne" (associé à: prolix, éventuellement brillant mais sans structuration, illisible car non formaté en paragraphes distincts...) opposé à la "logique française" (avec problématique et plan en trois parties avec une idée par paragraphe). Il se produit souvent un véritable conflit interculturel à ce sujet, en particulier lors des épreuves du DELF qui requièrent la maîtrise du "plan à la française" (Anquetil 2010). Takagaki souligne, en conclusion de son analyse, la nécessité pour les étudiants de FLE d'assimiler la rhétorique en usage en France mais elle s'insurge contre les commentaires blessants accompagnant l'évaluation des productions des apprenants japonais par les enseignants français.

Une véritable didactique de la rhétorique française en usage pour les textes et exercices académiques est donc bien à mettre en place. Dans cet esprit Fred Dervin et Sebastien Fauveau (2006) relatent leur expérience d'analyse, avec leurs étudiants finlandais, des figures rhétoriques utilisées dans leur production en FLE ; ils se basent sur cet apprentissage métadiscursif mettant en valeur les procédés intégrés par les étudiants finlandais à l'issue de leur éducation secondaire dans le système scolaire local, pour mettre en place les techniques de l'argumentation à la française pour l'exposé oral.

Dervin, Johansson et Mutta (2007) présentent aussi un cours annuel organisé à l'Université de Turku intitulé "Introduction à la recherche et au discours académique en français" qui alterne un module d'enseignement théorique tenu par un enseignant finlandais, et des ateliers pratiques tenus par un enseignant français au cours duquel les étudiants confrontent leurs productions (rédaction d'un mémoire) et les corrections (entre participants et de la part des tuteurs-enseignants stagiaires de FLE) sur une plateforme d'apprentissage en ligne. L'apprentissage d'une expertise rédactionnelle donne une large place à l'apprentissage méthodologique de la recherche : apprendre à poser une question de recherche, à collecter et organiser du matériel, à planifier le travail d'écriture et à intégrer les versions successives. Une fois le texte co-construit, la tâche aboutit à une présentation orale individuelle devant un jury mixte finlandais et français. Les auteurs y soulignent l'exercice d'une attitude de "caméléonisation" typique du chercheur en langue non maternelle prêt à assumer différents rôles dans une communauté de recherche et à adapter ses ressources expressives à la langue de recherche. Nous ne partageons pas jusqu'au bout l'orientation de cette approche qui se rattache au concept d'"identité liquide"³¹ de Zigmunt Bauman, mais le dispositif de formation est un modèle dont on peut s'inspirer pour les cours de langue française pour spécialistes qui prévoient souvent en Italie des formes d'évaluation sur des exercices académiques français (dissertation, commentaire de texte, résumé), en particulier dans les facultés littéraires, et qui sont autant de préparation à une éventuelle mobilité pour poursuivre des études en France.

Rappelons cependant que la définition de communication interculturelle par Demorgon, appelle à la création de "nouvelles réponses culturelles" ce qui appelle à une recombinaison métissée de l'expression des sujets en langue étrangère et à une réception accueillante et empathique de l'expression de l'autre par les sujets natifs. Dans son étude sur les processus complexes d'acculturation en situation de contact de langues et de cultures Danielle Lévy (Lévy 1994) avance que la transposition (d'une culture d'origine dans une autre langue) et le mimétisme (quand l'expression

en langue étrangère ne véhicule que des contenus empruntés à une culture étrangère et non l'expression du sujet, une situation de "co-linguisme") peuvent être des attitudes involontaires, occasionnelles, voire constituer des étapes nécessaires ou fonctionnelles dans le parcours du sujet, mais qui doivent être propédeutiques à une intégration garante de l'unité du sujet culturel. Le locuteur/acteur plurilingue doit se créer une voix personnelle (Kern, Liddicoat, 2008) dans chaque langue, son style dans l'ensemble de son répertoire linguistique pour communiquer des significations qui lui sont propres selon les contextes linguistico-culturels où il vit.

Suresh Canagarajah (2004) analyse de façon intéressante cette aspiration à accéder à la parole (*Struggle for voice in Academic Discourse*, avoir voix au chapitre dans les discours académiques), au sujet des chercheurs écrivant en anglais comme *lingua franca*; elle propose une approche interculturelle pour la recherche en rhétorique contrastive. Elle met aussi en valeur combien la négociation de sens a pour le locuteur de langue seconde une valeur créative et constructive mais à condition que celui-ci ait acquis un pouvoir de négociation suffisant.

3.4. Quelques pistes pour une rhétorique comparée italo-française.

La problématique soulevée relève de la négociation d'identité et non pas seulement de la maîtrise fonctionnelle de l'outil linguistique. L'enseignant intéressé par des recherches rhétorique contrastive, trouvera dans le manuel d'Ulla Connor (1996) une bonne base de réactualisation de la méthodologie disciplinaire dans ce domaine né des études pionnières de Kaplan (1966). Notons cependant que celui-ci avait associé les modèles rhétoriques italiens, français et espagnol comme formant un type unique roman dans sa catégorisation très générale selon quatre vastes ensembles mondiaux : patterns mentaux de type anglo-saxon, sémitique, oriental et latin. Or nous savons combien la proximité, – et le couple franco-italien en relève (Lévy 1989) –, recèle le risque du "narcissisme de la petite différence" (Freud 1929).

Sur les différences entre les systèmes universitaires italiens et étrangers, l'étude comparative établie par Sarah Amrani (2007) offre un tableau synthétique assez complet sur les typologies de cours, de modalités d'évaluation, de statut des professeurs, de modalités de communication entre professeurs et étudiants, en particulier pour les formations en sciences politiques. Cela permet dans un premier temps de donner un cadre général d'attente quant aux discours universitaires ainsi resitués dans leur cadre institutionnel. Mais il reste un grand chantier à ouvrir en analyse comparée des discours universitaires en Italie et en France. Nous signalons quelques pistes :

- le manuel Uni.Italia (Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2010), un manuel de langue italienne avancée pour étudiants étrangers, qui peut servir de base de comparaison au niveau didactique et textuel;
- le programme de lexicographie de corpus AIWL (Academic Italian Word List) auprès de l'Università per Stranieri di Perugia³² qui offre une base de corpus de discours académique écrit utile à la programmation d'une intervention didactique en italien L2 (Spina 2010) mais aussi comme base pour une analyse en pragmatique contrastive;
- le corpus FRIDA³³ à l'Université de Louvain, cependant les critères d'analyse assistée par ordinateur de ce corpus de textes d'apprenants se limite aux erreurs de syntaxe et de lexique. Les erreurs de "style" sont uniquement catégorisées en "obscur" et "lourd"³⁴ (Granger 2007)

- l'étude de Nadine Rentel (2006) en rhétorique contrastive dans les publications académiques françaises et italiennes est une des rares contributions ciblées sur le couple italo-français dans ce domaine, mais on compte aussi au nombre des ressources les travaux en analyse comparée promus par l'association pour la didactique du français dans les universités italiennes DoRiF³⁵ et ceux des nombreux spécialistes en traductologie dont Josiane Podeur (2002).

Mais ceci ne constitue qu'un état des lieux sommaire et provisoire, appelé à s'allonger.

Nous signalons aussi l'analyse de Laura Diamanti (2010) sur les textes produits en langue maternelle par des étudiants italiens avant et après leur formation sur la technique de la dissertation "à la française". Son expérience tend à montrer une influence effective quoique limitée du modèle français sur l'organisation textuelle en italien ; l'interprétation s'oriente vers la valorisation de l'extension de la palette expressive des sujets plurilingues et sur les bienfaits d'une "educazione linguistica" (De Mauro 1975) au sens large (métalinguistique, métadiscursive, plurilingue). La thèse de Diamanti constitue un jalon dans la recherche d'une didactique de l'argumentation dans une perspective plurilingue intégrée, dans le sillon des recherches sur la pédagogie convergente (Wambach 2009).

La presente indagine si iscrive nel campo di investigazione che nella letteratura francofona viene identificata come alternance d'apprentissage (Castellotti) e in quella anglofona cross-linguistic influence (Odlin) e concerne il ricorso a due o più lingue in funzione della costruzione di saperi comuni. Secondo Castellotti la didattizzazione dell'alternanza rappresenta una priorità nel promuovere in maniera ragionata un plurilinguismo che non sia soltanto il risultato di una giustapposizione di più lingue, ma in cui le diverse lingue in un gruppo di apprendimento siano tutte rappresentate e diventino oggetto di riflessione e di concettualizzazione. (Diamanti 2010 : 221)

Conclusion

Notre étude visait à montrer que l'objet d'intervention existe mais qu'il doit être développé localement d'un point de

vue scientifique et didactique, qu'il répond à un besoin mais qu'il n'a pas encore trouvé de réponse satisfaisante d'un point de vue institutionnel. La recherche en didactique des langues, en tant que discipline d'intervention, doit se mesurer au critère de la faisabilité dans son contexte d'action, et force est de constater que l'université italienne traverse une profonde crise qui affecte la disponibilité en moyens et en personnels. Nous tentons donc de proposer une voie qui prenne en compte ces facteurs pour formuler une proposition pragmatique, une sorte d'appel à contribution et à collaboration.

Le lieu d'activité d'un groupe de recherche-action sur le sujet pourrait ainsi prendre la forme d'un site à double entrée : plate-forme de formation et d'échange d'expérience pour les étudiants, plate-forme de recherches et d'échange de ressources pour les enseignants. Ce choix télématique se justifierait non par engouement pour les "nouvelles technologies" mais parce qu'il s'agit là d'un outil répondant aux conditions de précarité et de dispersion³⁶ de tous les acteurs en présence.

L'agence EduFrance et les services culturels des Ambassades peuvent être associés au projet où l'on dépassera le discours promotionnel pour s'engager dans une voie interculturelle ; à l'université italienne on demandera un espace de visibilité (des liens hyperlink), une reconnaissance en termes d'octroi de crédits pour les étudiants, de reconnaissance du travail effectué par ses personnels qui qualifient les CLA par leur participation à des recherches-actions internationales.

Le projet devrait donc rassembler les acteurs impliqués pour trouver des formes institutionnelles de fonctionnement et de financement : un PRIN (*Progetto di Rilevante Interesse Nazionale*) pourrait constituer une forme adéquate car il offre la possibilité de rassembler des personnels enseignants titulaires, des personnels sous contrats comme les lecteurs et des doctorants de recherche dans des unités locales distribuées sur le territoire italien. Il prévoit la possibilité de stages à l'étranger et promeut la création d'un produit final à mettre à disposition des usagers.

Mais si un premier groupe de réflexion se réunit, il pourra aussi étudier des formes alternatives sur financements européens (dans le cadre des *Mesures d'accompagnement* du programme Erasmus) ou solliciter les instances de l'université franco-italienne³⁷ qui constituerait le lieu idéal d'un projet de promotion de la mobilité étudiante entre les deux pays.

Dans tous les cas, PRIN, Erasmus ou UFI/UIF, le projet promu par le DORIF devrait comprendre la réciprocité des échanges et recherches avec la promotion de la mobilité des étudiants francophones en Italie, un volet que nous n'avons pas développé ici mais qui offre un potentiel intéressant de collaboration avec le secteur de la didactique de l'italien langue étrangère en France comme en Italie, pour construire une interdidacticité du plurilinguisme universitaire, un objectif de développement clef pour les Centres de Langues des universités en quête d'internationalisation.

Bibliographie

ANQUETIL, Mathilde, *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*, Bern, Peter Lang, 2006.

ANQUETIL, Mathilde, « L'interaction en situation de certification de FLE, un regard critique », in *Actes du Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes"*, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Lyon, INRP : France. Disponible sur le Web : http://halshs.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=90ltkm45h1qojnn5qll141uln1&label=SDID&langue=fr&action_todo=view&id=hal-00534429&version=1

ANQUETIL, Mathilde, MOLINIE, Muriel, « L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité: penser et construire les acteurs sociaux » in ZARATE, Geneviève, LÉVY, Danielle, KRAMSCH, Claire. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives contemporaines, 2008, p. 83-86.

AMRANI, Sarah, « Sintesi dell'intervento di Sarah Amrani, lettrice d'ambasciata all'Università di Catania », in *Colloque Université de Catane "Ordinamenti universitari a confronto"*, 8 giugno 2007. Disponible sur le web : <http://www.fscpo.unict.it/europa/amrani.pdf>

BABAULT, Sophie, FARACO, Martine, « Mobilité universitaire et activités de prise de notes : une approche interculturelle », in DERVIN, Fred, BYRAM, Michael. (eds) *Echanges et mobilités académiques. Quel bilan ?*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 93-116.

CANAGARAJAH, Suresh, « Multilingual Writers and the Struggle for Voice in Academic Discourse », in PAVELENKO, Aneta, BLACKLEDGE, Adrian, *Negotiation of Identities in multilingual contexts*, Clevedon, Multilingual Matters, 2004, p. 266-287.

CASTELLOTTI, Véronique, MOORE Danielle, « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle », in BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, ASSELAH RAHAL Safia, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Editions des Archives contemporaines, 2008, p. 181-201. Disponible sur le Web : <http://www.scribd.com/doc/28863386/PerspectivesDidactiqueLangues>

CAVALLA, Christelle, « Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire », in *Le Français dans le Monde. Recherches & applications*, 2010, n° 47, Paris, CLE International, p. 153-161.

CISLARU, Georgeta, CLAUDEL, Chantal, VLAD Monica. *L'Écrit universitaire en pratique*, Bruxelles, De Boeck, col. Méthodes en sciences humaines, 2009.

COHEN, Elie. *Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France, diagnostic et propositions*. Rapport au Ministre de l'éducation nationale et au Ministre des affaires étrangères, 2001. Disponible sur le Web : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000677/index.shtml>

CONNOR, Ulla, *Contrative Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

DEFAYS, Jean-Marc, « Prolégomènes à une analyse critique des discours universitaires », in SUOMELA-SALMI, Eija, DERVIN, Fred, *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique Cross-cultural and*

- Cross-linguistic Perspectives on Academic Discourse, Publications du département d'études françaises. Department of French Studies, University of Turku Finland, *Humanoria*, Volume 1, 2006, p.191-217.
- DEFAYS, Jean-Marc, ENGLEBERT, Annick, *Principes et typologie des discours universitaires(tome 1), Acteurs et contextes des discours universitaires(tome 2)*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- DE MAURO, Tullio, GISCEL. *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975. Disponible sur le Web : <http://www.giscel.org/>
- DEMORGON, Jacques, *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie.*, Paris, Éd. Economica-Anthropos, 2005.
- DERVIN Fred, FAUVEAU, Sébastien. « Problems in the Construction of Argumentative Speech in a Foreign Language: the Instability of Discourse Objects » in DERVIN Fred, SUOMELA-SALMI Eija. 2006, *Op. cit.* p.104-116.
- DERVIN, Fred, JOHANSSON, Marjut, MUTTA, Maarit, « Écriture académique: collaboration multimodale et "co-constructions identitaires" en FLA », in *Synergies Europe*, 2007, n°2, p. 93-106. Disponible sur le Web : <http://users.utu.fi/freder/version definitive7.pdf>
- DERVIN, Fred, LJALIKOVA, Aleksandra (eds.), *Synergies*, Pays riverains de la Baltique, n°7/2010, "Les mobilités académiques en question : croiser apprentissages et socialité", GERFLINT.
- DIAMANTI, Laura. Produzione di testi argomentativi di studenti italofoeni in L2: analisi dei fattori cognitivi e socioculturali nell'acquisizione di competenze nei processi di scrittura. Tesi di dottorato di ricerca in Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali. Università di Macerata, 2010.
- EISENBEIS, Martine, RIVENS MOMPEAN, Annick, « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? », in *Les Cahiers de l'Acedle*, 2009, volume 6, n°1. Disponible sur le Web : [http://acedle.org/IMG/pdf/Rivens Eisenbeis Cahiers-Acedle_6-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Rivens_Eisenbeis_Cahiers-Acedle_6-1.pdf)
- EUROMOBIL. Disponible sur le Web : <http://www.euro-mobil.org/francais/content.php>
- FRAGAI, Eleonora, FRATTER, Ivana, JAFRANCESCO Elisabetta, *Uni.Italia. Corso multimediale di lingua italiana per studenti universitari*, Milano, Le Monnier Mondadori, 2010.
- FREUD, Sigmund, *Malaise dans la civilisation*, Paris, Payot, 2010 [1929].
- GERBER Alessandra, « La Gazette : un journal collectif "performatif", lieu de transformation d'une identité sociale. De l'étranger-visiteur à l'étudiant-observateur », in GOHARD-RADENKOVIC, Aline, POULIOT, Suzanne, STALDER, Pia, *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement*, Bern, Berlin, Bruxelles, Francfort / Main, New York, Vienne, Peter Lang / Transversales, 2012.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline, *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, Berlin, Bruxelles, Francfort/Main, New York, Vienne, Peter Lang 1999.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline, KOHLER-BALLY, Patricia, « Une politique et un cadre de formation au service de l'étudiant de mobilité et de la transformation de son 'capital' linguistique et culturel », in GOHARD-RADENKOVIC, Aline (éd.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*, Bern, Berlin, Bruxelles, Francfort / Main, New York, Vienne, Peter Lang / Transversales, 2005, p. 245-263.
- GRANGER, Sylviane, « Corpus d'apprenants, annotation d'erreurs et ALAO : une synergie prometteuse », in *Cahiers de Lexicologie*, 2007, vol. 91, n° 2, p. 117-132. Disponible sur le Web : <http://dial.academielouvain.be/vital/access/manager/Repository/boreal:75650?locale=en-us>
- ITO-PAGÈS, Jean-Luc, « Mobilité étudiante internationale, compétence en français et offre de formation », in *Actes du colloque de Perpignan 10-12 juin 2010 "Le Français sur Objectifs Universitaires"*, Disponible sur le Web: <http://www.cuefp.com/userfiles/FOU%20-%20Actes%20colloque-1.pdf>
- KERN, Richard, LIDDICOAT, Anthony, « De l'apprenant au locuteur/acteur », in ZARATE Geneviève, LÉVY Danielle, KRAMSCH Claire (dir.), *Op. Cit.*, 2008, p. 27-33.
- KOHLER-BALLY, Patricia, *La mobilité Erasmus en contexte bilingue*, Fribourg (Suisse), Presses de l'Université de Fribourg, 2001.
- LENOIR, Mathilde, *"Fare l'Erasmus": des étudiants italiens à Paris*, Thèse de Maîtrise. Paris : CIRCE-CIRRM, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III, directeur de thèse: prof. Jean-Charles Vegliante, 1999.
- LEVY-MONGELLI, Danielle, « Quand une langue dit plusieurs cultures, quand une culture s'exprime en plusieurs langues: stratifications et unifications en situation de contiguïté », in *Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 1994, Anno XXIII, n°3, Pisa, Pacini Editore, p. 537-550.
- LEVY-MONGELLI, Danielle, « L'hypocrite lecture du semblable ou spécificité de la lecture contrastive d'une culture voisine », in *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, 1989, Anno XVIII, n°1-2, Roma, Liviana Editrice, p. 129-134.
- MOLINIE, Murielle, « Mobilité internationale et activité formatrice du sujet plurilingue », in *Revue de la SJDF (Société Japonaise de Didactique du français)*, Tokyo, 2007. Disponible sur le Web : <http://www.soc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/vol2/1-215molinie.pdf>
- MOLINIÉ, Murielle, LANKHORST Marco, *Portfolio d'expérience et de compétence interculturelle en mobilité internationale : France-Japon*, Université de Cergy-Pontoise/Conseil Général du Val d'Oise, 2009.
- MONDADA, Lorenza, « Intervenir à distance dans une opération chirurgicale: l'organisation interactive d'espaces de participation », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée vals-asla*, 2001, n°74: "Communiquer en milieu hospitalier: de la relation de soins à l'expertise medical", p. 33-56. Disponible sur le web : http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000.20.10.bulletin_vals_asla_2001_074.pdf#page=31
- MOURLHON-DALLIES, Florence, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier, collection Langues et didactique, 2008.
- PARKER, Gabrielle, ROUXEVILLE, Annie (ed.), *The year Abroad: preparation, Monitoring, evaluation*, London, CILT, 1995.
- PODEUR, Josiane. *La pratica della traduzione. Dal francese in italiano e dall'italiano in francese*, Napoli, Liguori Editore, 1993.

- POLLET, Marie-Christine. « L'acculturation des étudiants universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? », in *Le Français dans le Monde. Recherches & applications*, 2010, n° 47: "Faire des études supérieures en langue française", Paris, CLE International, p. 133- 141.
- PUREN, Christian, « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures », in *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4/2005 (no140), p. 491-512. Disponible sur le Web : www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-491.htm.
- QOTB, Hani, « Vers un enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires à distance », in DERVIN Fred, SUOMELA-SALMI Eija, *Op. cit.*, 2006, p. 243-256.
- RENTEL, Nadine, « Evaluation in Italian and French Research Articles in Linguistics », in DERVIN, Fred, SUOMELA-SALMI, Eija. *Op. cit.*, 2006, p. 59-71.
- ROBERTS, Celia, *Language Learners as Ethnographers*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001.
- SPINA, Stefania, « AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico », in LASCO, Sergio, CHIARI, Isabella, GIULIANO, Luca, *Statistical Analysis of Textual Data, Proceedings of 10th International Conference " Journées d'Analyse statistique des Données Textuelles" 9-11 June 2010 - Sapienza University of Rome*. Disponible sur le Web : http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2010/allegati/JADT-2010-1317-1326_192-Spina.pdf
- SUZANNE, Virginie, « L'écrit d'examen comme discours académique à l'heure de la mobilité universitaire », in DERVIN, Fred, SUOMELA-SALMI, Eija. *Op. cit.*, 2006, p. 88-104.
- TAKAGAKI, Yumi, « La logique française est-elle universelle? Etudes comparatives des organisations textuelles chez les Français et les Asiatiques », in Actes du colloque international de Bangkok, Association Thaïlandaise des Professeurs de Français, 2002. Disponible sur le Web : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00349420/>
- TAKAGAKI, Yumi, *La diversité des pratiques d'écriture du point de vue de la rhétorique contrastive : analyse de données d'une enquête auprès d'étudiants japonais et de francophones natifs*. 2006. Disponible sur le Web : <http://www.takagakiyumi.jp>
- THYRION, Francine, *Les Voies Du Discours, Recherches en Sciences du Langage et en Didactique du Français*, Presses universitaires de Louvain, 2011.
- WAGNER, Kenneth, MAGISTRALE, Tony, *Writing across culture. An introduction to study abroad and the writing process*, New York, Peter Lang, 2003.
- WAMBACH, Michel, « A propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point », in *Synergies Algérie*, 2009, n° 4, p. 175-196. Disponible sur le Web : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie4/wambach.pdf>

1 Rapporto Annuale Erasmus a.a. 2009/2010, I quaderni del Lifelong Learning Programme
http://193.43.17.42/lkmw_file/LLP///pubblicazioni/ERASMUS/rapporto_erasmus_quaderno14.def.pdf

2 Voir par exemple sur le site du programme Ilp in Italia : http://www.programmallp.it/box_contenuto.php?id_cnt=1503&id_from=66&style=erasmus&pag=1 Mathilde Lenoir, "Fare l'Erasmus": des étudiants italiens à Paris, Paris, CIRCE-CIRREMI, 1999. Tesi di laurea. Università della Sorbonne Nouvelle – Paris III. Direttore di tesi: prof. Jean-Charles Vegliante.

3 Voir le document de synthèse en italien de Sarah Amrani pour une présentation comparée des systèmes universitaires italien et français sur le site consacré au Processus de Bologne à l'Université de Catane Sur le site de l'Ambassade de France, une présentation en italien du système universitaire français, mais aussi des bourses de recherche et doubles diplômes.
<http://www.ambafrance-it.org/spip.php?article606>

4 <http://www.italie.campusfrance.org/>

5 Jean-Luc Ito-Pagès est responsable de l'offre de formation CampusFrance, Agence nationale pour la promotion de l'enseignement supérieur.

6 <http://www.cla.unina.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/25>

7 <http://unisalento.llpmanager.it/studenti/>

8 http://claweb.cla.unipd.it/cla/erasmus_out.html#1

9 https://didattica.polito.it/cla/corsi_progetti_outgoing.html

10 <http://www.cla.unipr.it/cla/standardpage.asp?ID=76&sFullId=7.10>

11 ref : Aline Testi

12 ref : Gabrielle Lafaille

13 On citera cependant le cas de Turin, où la lectrice G. Lafaille a réussi à mettre en place en mai-juin 2011 un module organique de préparation au séjour en France/Belgique et Suisse pour les étudiants de la faculté de droit qui a été crédité de 3 CFU.

14 <http://cief.univ-lyon2.fr/spip.php?article442>

15 Virginie Suzanne (2006) "L'écrit d'examen comme discours académique à l'heure de la mobilité universitaire"

16 <http://auberge.int.univ-lille3.fr/>

17 <http://www.euro-mobil.org/francais/content.php>

18 ce qui en fait un site de référence pour les centres linguistiques et les bureaux des relations internationales dans le cadre de la promotion du plurilinguisme dans la mobilité.

19 <http://www.cnous.fr/>

20 www.campusfrance.org

21 <http://www.univ-lille3.fr/fr/defi/formation/ressources-numeriques-fle/>
<http://moodle.univ-lille3.fr/course/view.php?id=335>

22 Actes en ligne sur <http://www.cuefp.com/userfiles/FOU%20-%20Actes%20colloque-1.pdf>

23 <http://www.cuefp.com/cuefp-annee-universitaire-francais-sur-objectifs-universitaires--3-20-0.html>

24 Dans les facultés de droit, de science, de médecine, d'autres types de discours sont en vigueur : cf. études de Mourlhon-Dahlies (2008) pour le français des professions et Mondada (2001) pour les interactions en milieu médical (opération chirurgicale en video-conférence pour la formation continue).

25 Sur les paradoxes de ce nouveau type de discours académique en lien avec l'expérience professionnelle externe à l'université, et les cours de méthodologie dispensés en préparation cf. Christiane Montandon in Defays, Englebert (2009).

26 Cavalla 2010, Cislaru, Claudel, Vlad 2009, Thyron 2011.

27 On relativisera cependant cette constatation à la lecture de : POLLET Marie-Christine (2010), « L'acculturation des étudiants universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? ».

28 Les universités italiennes utilisent à cet effet des tableaux de correspondances de notes qui prévoient une équivalence non arithmétique mais corrigée selon l'habitus italien où la limite d'acceptabilité se situe au dessus de la moyenne, à 18 sur 30, et où le 30 sur 30 n'est pas une rareté pour une bonne performance.

29 Cf. les divers témoignages recueillis dans le chapitre "D'un système universitaire à l'autre : étrangeté et adaptation" dans le numéro spécial du *Français dans le monde* "Faire des études supérieures en langue française" n° 47 janvier 2010.

30 En accord avec l'orientation suggérée dans l'article collectif « Le français sur objectifs universitaires entre globalisation et localisation », Actes du colloque de Perpignan, p. 388-406.

31 « à savoir le fait que chacun d'entre nous soit susceptible de traverser différents contextes d'identification chaque jour et de s'adapter aux circonstances et aux interlocuteurs tout comme un caméléon » selon les auteurs p. 101.

32 <http://elearning.unistrapg.it/corpora/aic.html>

33 French Interlanguage Database <http://www.uclouvain.be/en-cecl.html>

34 Contrairement à l'analyse de corpus de Diamanti portant sur les structures argumentatives des textes en liaison avec une démarche pédagogique réflexive.

35 www.dorif.it

36 Lire à ce sujet les considérations de Qotb (2010) sur les conditions d'apprentissage du FOU pour les étudiants syriens inscrits dans les filières d'études francophones.

37 <http://www.universita-italo-francese.org/index.html>