

COLLECTE DE DONNÉES SOLLICITÉES DANS LE CADRE DU FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE : ÉTUDE DE CAS

UDC 37.014.242:811.133.1'243(497.11)

Sofija Filipović

Université de Niš, Faculté de philosophie,
Département de langue et littérature françaises, Niš, Serbie

ORCID iD: Sofija Filipović

<https://orcid.org/0000-0002-6470-6198>

Résumé. Dans cet article nous présenterons les résultats de l'étape de collecte de données d'une recherche dans le cadre du Français sur Objectif Universitaire. L'objectif principal de cette recherche est de recueillir les témoignages des étudiants qui nous aideront à comprendre les défis aux niveaux langagier, culturel et méthodologique que les étudiants serbes peuvent rencontrer durant l'échange universitaire en France. Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené une enquête auprès des étudiants serbes ayant participé à la mobilité académique lors de l'année académique 2023/2024 afin de récupérer des données sollicitées (Parpette 2019), c'est-à-dire, les données générées à la demande de l'ingénieur pédagogique, consistant en des entretiens avec des acteurs du terrain afin d'éclaircir le contexte universitaire de différentes perspectives. Pour les besoins de cette recherche, nous avons fabriqué un questionnaire portant sur les divers aspects de la vie universitaire en France. Les résultats de cette étude de cas montrent que le plus grand nombre de difficultés rencontrées par les étudiantes appartiennent au domaine de la méthodologie du travail dans les universités françaises. Ces données nous sont indispensables afin de pouvoir proposer un programme de Français sur Objectif Universitaire adapté aux besoins spécifiques des étudiants serbes du Département de langue et littérature françaises de Niš.

Mots-clés : Français sur objectif universitaire, étudiant, serbophone, collecte de données

1. INTRODUCTION

Grâce à la coopération fructueuse du Département de langue et littérature françaises de la Faculté de Philosophie de l'Université de Niš en Serbie avec plusieurs universités françaises (l'Université d'Artois à Arras depuis 2012, l'Université de Poitiers depuis 2013, ainsi qu'avec l'INSPE de l'Université « Michel Montaigne » à Bordeaux depuis 2015) plusieurs dizaines d'étudiants serbophones ont eu l'opportunité de participer à une mobilité

Submitted September 16, 2024; Accepted November 1, 2024

Corresponding author: Sofija Filipović

University of Niš

E-mail: sofija.filipovic@filfak.ni.ac.rs

académique au sein d'une des universités françaises partenaires. Les concours pour partir un semestre ou bien une année académique en France sont ouverts à tous les étudiants du Département de langue et littérature françaises, au niveau Licence, Master et Doctorat. Pourtant, aucune préparation spécifique pour ce type de séjour en France n'est pour l'instant proposée aux étudiants serbophones. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'effectuer des travaux de recherche dans le but de proposer un programme de français sur objectif universitaire spécialement adapté aux besoins de ce public cible¹. Dans cet article, nous allons présenter les résultats de l'étape de *collecte de données*, concrètement des *données sollicitées* sous la forme des enquêtes menées auprès des étudiants serbes ayant participé à la mobilité académique durant l'année académique de 2023/2024.

2. CADRE THÉORIQUE

L'approche du Français sur objectif universitaire ou bien le FOU est, en fait, un dérivé du Français sur Objectif Spécifique, le FOS en abrégé (Binon et Thyron 2007 ; Carras et al. 2007 ; Mangiante et Parpette 2004 ; Parpette et al. 2006 ; Richer 2008). Les auteurs Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, qui ont posé les bases de l'approche du FOU, expliquent que : « 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 une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble. » (Mangiante et Parpette 2011, 5).

Parmi les nombreuses définitions de cette approche didactique, nous retrouvons celle citée par Hafez : « [Le Français sur Objectif Universitaire représente ...] une acquisition de compétences linguistiques combinée à une acquisition de savoir-faire en situation, en l'occurrence de savoir-faire universitaires. Il permet aux étudiants d'acquérir des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques. Cela concerne la vie de l'université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite » (Hafez 2016, 78).

Puisque c'est une déclinaison de l'approche du Français sur Objectif Spécifique, l'élaboration d'un programme de Français sur Objectif Universitaire passe par les mêmes cinq étapes qu'on retrouve dans le FOS (Mangiante et Parpette 2011) :

1) l'identification de demande - compte tenu de la coopération entre l'Université de Niš et plusieurs universités en France, il nous semble pertinent de proposer des cours de Français sur objectif universitaire adaptés afin de mieux préparer les étudiants serbes pour leur séjour académique en France.

2) l'analyse des besoins – cette étape consiste à définir les compétences requises pour réussir ses études en France à partir de l'analyse des situations de communication et des actes de parole dans le cadre d'un échange étudiant. Les étudiants devraient acquérir les compétences qui leur permettront de suivre les cours magistraux et de participer aux travaux dirigés, de maîtriser le métalangage et le lexique de spécialité, de prendre des notes

¹ Les résultats que nous allons présenter dans cet article font partie des recherches réalisées dans le cadre de rédaction de thèse doctorale intitulée "Français sur objectif universitaire" adapté aux étudiants serbophones ayant le niveau débutant - enjeux et perspectives.

et restituer les cours, comprendre les consignes, savoir prendre la parole, faire un exposé oral ou bien rédiger une dissertation, etc.

3) la collecte de données – c’est une étape qui nécessite le travail sur le terrain. Grâce à une mobilité doctorale financée par l’Agence universitaire de la Francophonie (AUF) effectuée au laboratoire de recherche Grammatica au sein de l’Université d’Artois, nous avons eu l’opportunité d’observer les cours à l’UFR de Lettres Modernes et de faire la collecte de documents authentiques utilisés dans l’enseignement (tels que les photocopiés, les diaporamas, les exercices avec les corrigés et autre matériel pour se préparer aux examens). Au corpus des documents authentiques s’ajoutent les copies corrigées des étudiants ayant passé les examens en France, ainsi que leurs notes prises lors des cours. Nous avons davantage effectué des enquêtes auprès des étudiants serbes qui ont participé à la mobilité académique afin de mieux comprendre les difficultés qu’ils ont rencontrées pendant l’échange. Les résultats de ces enquêtes font l’objet de cet article.

4) l’analyse de données – les données collectées donnent un aperçu des situations de communication dans lesquelles les étudiants peuvent se retrouver lors de l’échange et les défis qu’ils rencontrent. Le corpus de données est analysé afin de trier et sélectionner les contenus linguistiques, culturels et méthodologiques à inclure dans le programme du cours.

5) l’élaboration didactique - la dernière étape de la recherche prévoit le développement du contenu du programme de Français sur Objectif Universitaire adapté aux besoins spécifiques du public cible, c’est-à-dire la création de la progression et la sélection du matériel didactique pour la préparation des étudiants serbophones de la Langue et littérature françaises pour la mobilité académique et les études en France.

Afin de comprendre les enjeux que les étudiants peuvent affronter durant la mobilité académique, les étapes de collecte de données et d’analyse de données s’avèrent indispensables. Pour citer Mangiante et Parpette : « L’élaboration d’un programme de FOU passe donc par l’étape centrale du FOS qui est la collecte des données dont l’analyse permet i) de déterminer les compétences langagières à développer chez les candidats à l’intégration universitaire, et ii) d’en tirer les documents qui serviront de supports de formation. » (Mangiante et Parpette 2012, 147).

Les données collectées se divisent en les *données existantes* et les *données sollicitées* (Parpette 2019 ; Bouchet et Marins de Oliveira 2017 ; Parpette, Carras et Haidar 2014). D’un côté, les *données existantes* représentent les documents authentiques (Cuq 2003) qui peuvent être observés et recueillis sur le terrain, sous forme audio, visuelle ou écrite, comme dans le cas du Français sur Objectif Universitaire des enregistrements des cours, les photocopiés, les diaporamas, les exercices et tout autre matériel lors des cours. De l’autre côté, Parpette explique que : « les *données* sollicitées produites à la demande du concepteur: ce sont le plus souvent des interviews (audios, vidéos ou écrites) d’acteurs du terrain explicitant tel ou tel aspect du domaine étudié » (Parpette 2019, 5). Dans cet article, nous allons traiter les données sollicitées recueillies à travers une interview écrite.

3. ÉTUDE DE CAS

Afin de comprendre les défis rencontrés par les étudiants serbes du Département de langue et littérature françaises lors des mobilités académiques en France, nous avons décidé de mener une étude de cas auprès des étudiants qui ont participé à un échange en coopération avec l’Université d’Artois. Il s’agit de trois étudiantes en troisième année de

licence de la Langue et littérature françaises au sein de la Faculté de Philosophie à Niš, parties effectuer une mobilité académique à l'UFR de Lettres de l'Université d'Artois à Arras en France de septembre à décembre dans le cadre du programme de double diplôme. Les étudiantes ont suivi les cours qui entrent dans le parcours *Enseignement* de Licence de Lettres du cinquième semestre d'études². Le questionnaire que nous avons conçu pour les besoins de cette étude était distribué aux étudiantes sous la forme de questionnaire Google Forms après leur retour de mobilité. Nous avons opté pour le questionnaire en serbe et non pas en français dans l'idée d'éviter les réponses pas assez précises en raison du manque du vocabulaire ou un malentendu³. Compte tenu de la contrainte de longueur de cet article, nous n'allons présenter que les réponses les plus pertinentes.

3.1. Résultats de l'enquête

Toutes les étudiantes questionnées sont serbophones, le serbe étant leur langue maternelle. Parmi les trois, deux avaient déjà appris le français avant de commencer leurs études pendant quatre ans au collège, alors qu'une a commencé l'apprentissage formel du français à l'université. Cette étudiante a suivi les cours de français pour les débutants que le Département de la langue et littérature françaises propose depuis quatre ans aux étudiants en première année de licence n'ayant pas appris le français auparavant. En fait, il s'agit des cours de français langue étrangère généraux qui visent à développer les compétences langagières et approfondir les savoirs socioculturels. Le cursus pour débutants s'étend sur toute la première année ce qui permet à ces étudiants d'attraper le retard de niveau comparé à leurs camarades ayant appris le français au collège et au lycée et, par conséquent, il leur permet de suivre les cours de licence plus facilement. À part les cours au secondaire et à l'université, les étudiantes n'ont appris le français nulle part, ni à l'Institut français, ni aux autres écoles ou centres de langues. Pourtant, elles utilisaient les applications pour l'apprentissage des langues comme *Duolingo* et des ressources disponibles sur divers sites internet.

Pour deux étudiantes, cette mobilité était leur premier séjour en France, alors qu'une étudiante est déjà allée en France en tant que touriste. En ce qui concerne la motivation pour faire une mobilité académique, les étudiantes ont cité les raisons suivantes :

É1⁴ : *Pour le programme de double diplôme, pour l'expérience avec une autre nation, pour devenir plus indépendante, pour pratiquer et approfondir mes connaissances du français.*⁵

É2 : *J'ai postulé à l'échange dans un but de perfectionnement personnel, ainsi que de développement des compétences linguistiques acquises au cours de mes études. L'intérêt d'explorer de nouvelles cultures et de me connecter avec elles est également important pour moi.*

É3 : *Pour la possibilité de développement sur le plan personnel et professionnel, afin d'acquérir de nouvelles expériences, de découvrir et connaître la culture française, pour développer les compétences langagières ...*

² Le programme d'études est disponible sur https://www.lettres.univ-artois.fr/sites/default/files/2023-08/Licence%20Lettres%202023-2024_2908_0.pdf.

³ Pour les besoins de cet article, l'auteur a traduit les réponses en français.

⁴ Afin de simplifier l'affichage des réponses des étudiantes interviewées, nous leur avons attribué les surnoms É1 (l'étudiante numéro 1), É2 (l'étudiante numéro 2) et É3 (l'étudiante numéro 3).

⁵ Toutes les réponses des étudiantes sont traduites du serbe en français par l'auteur de cet article.

Nous pouvons constater que les raisons pour participer à cette mobilité académique sont professionnelles ainsi que personnelles. En plus d'améliorer leurs connaissances de la langue française, les étudiantes avaient comme objectif le développement personnel aussi, comme vivre de nouvelles expériences dans un pays étranger ou bien devenir plus indépendantes.

En ce qui concerne le niveau du français, aucune étudiante partie en échange n'a passé l'examen DELF quel que soit le niveau. Alors, nous avons demandé aux étudiantes d'auto-évaluer leur niveau de connaissance du français avant et après l'échange tout en s'appuyant sur les descripteurs du Cadre européen de référence pour les langues étrangères proposés par le Conseil d'Europe (Conseil de l'Europe 2001) (voir les Tableaux 1, 2 et 3). Nous avons décidé de mettre en œuvre l'auto-évaluation puisqu'elle permet de valoriser leur parcours d'apprentissage et leurs expériences interculturelles (Coste, Moore et Zarate 1997).

Tableau 1 Autoévaluation du niveau du français de la première étudiante (É1)

	niveau général	compréhension orale	compréhension écrite	production orale	interaction orale	production écrite
avant la mobilité académique	B1	B1	B1	A2	B1	B1
après la mobilité académique	B2* ⁶	B2*	B2*	B1*	B2*	B2*

Tableau 2 Autoévaluation du niveau du français de la deuxième étudiante (É2)

	niveau général	compréhension orale	compréhension écrite	production orale	interaction orale	production écrite
avant la mobilité académique	B1	B1	B1	B1	B1	B1
après la mobilité académique	B2*	B2*	B1	B2*	B2*	B1

Tableau 3 Autoévaluation du niveau du français de la troisième étudiante (É3)

	niveau général	compréhension orale	compréhension écrite	production orale	interaction orale	production écrite
avant la mobilité académique	B2	B2	B2	B1	B1	B2
après la mobilité académique	C1*	C1*	C1*	B2*	B2*	B2

⁶ Nous avons marqué les changements du niveau du français selon le CECRL par un astérisque afin que ce soit plus visible.

Comme nous pouvons voir, toutes les étudiantes considèrent qu'elles ont fait des progrès en ce qui concerne leur niveau général du français. Elles sont passées du niveau B1, voire B2 au niveau B2, c'est-à-dire C1. Nous pouvons remarquer que la compétence langagière qui était la moins développée chez les étudiantes avant la mobilité est la production orale. Après la mobilité, les étudiantes ont remarqué qu'elles se sont toutes améliorées en cette compétence, mais aussi dans les autres compétences langagières comme la compréhension orale et l'interaction orale. Selon les résultats, la compétence langagière dans laquelle elles ont progressé le moins est la production écrite et deux étudiantes sur trois jugent avoir le même niveau avant et après leur séjour en France. À la question qui portait sur la présence d'*anxiété langagière* (Horwitz, Horwitz et Cope 1986 ; Horwitz 2001 ; Horwitz 2010 ; Liu et Jackson 2008 ; MacIntyre 1999 ; Wilkinson 2011) les étudiantes É1 et É3 ont répondu qu'elle était présente chaque fois quand il fallait parler en français, l'étudiante É2 a confirmé qu'elle éprouvait très souvent l'anxiété langagière avant de partir en échange.

Les questions dans la suite portaient sur les différents aspects de la vie universitaire en France (Mangiante et Parpette 2011 ; Chanel et Plauchu 2020). D'abord, les étudiantes avouent que c'était très compliqué de comprendre le système éducatif universitaire français. Même si, grâce au processus de Bologne, la Serbie a adopté le système Licence – Master – Doctorat avec la validation de 60 ECTS par année académique qui est presque identique à celui de la France⁷, les deux systèmes ont leurs différences. Ces différences se reflètent notamment dans l'organisation des épreuves. En France, il existe deux sessions d'examens, la deuxième dite de *rattrapage*. En revanche, les étudiants en Serbie ont un avantage comparé à leurs camarades français dans le sens où ils peuvent profiter d'au moins 5 sessions d'examens lors d'une année académique, en sachant que ce nombre peut augmenter d'une faculté à l'autre. Les étudiants serbes qui ont l'habitude d'avoir plusieurs occasions de passer un examen peuvent trouver le système français comme défavorable à leur réussite.

Ensuite, les deux systèmes de notation sont distincts (voir Tableau 4). D'un côté, les notes en Serbie dans le contexte de l'éducation supérieure vont de la plus faible note de 5 à la meilleure note de 10, le 6 étant la moyenne nécessaire pour réussir un examen. De l'autre côté, le système de notation en France s'échelonne de la note minimale de 0 à la note maximale de 20, le 10 étant souvent la moyenne indiquant le seuil nécessaire pour réussir un examen. Nous pouvons conclure que la gamme de notes dans le système français est plus large et plus nuancée ce qui, par conséquent, permet d'avoir une différenciation entre les notes plus précise comparée à celle en Serbie.

⁷ L'organisation du système universitaire en Serbie est disponible sur : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/fiche_curie_serbie-2015-def_cle0f89a8.pdf.

Tableau 4 Tableau comparatif des grilles de notation en Serbie et en France avec les descriptions

Note attribuée à l'université en Serbie	Description ⁸	Note attribuée à l'université en France	Description ⁹
10	Acquisition, reproduction et application créative de l'ensemble du matériel enseigné.	20	Parfait : Note très très rare [...], car « la perfection n'est pas de ce monde ». [...]
9	Acquisition, reproduction et application de l'ensemble du matériel enseigné.	18	Excellent : impeccable : la copie peut constituer un très bon corrigé.
8	Maîtrise de l'ensemble du matériel et appliquer une partie du matériel enseigné.	16	Très bien : bien sur le fond et sur la forme avec un plus haut niveau de la réflexion, ou une certaine originalité, ou un autre élément supplémentaire, ou particulièrement clair et synthétique.
7	Maîtrise de l'ensemble du matériel enseigné.	14	Bien : bon travail, bien sur le fond et sur la forme.
6	Maîtrise d'une partie du matériel enseigné.	12	Assez bien : assez Bien sur le fond et sur la forme, ou Bien sur l'un des deux, et Passable sur l'autre.
5	L'étudiant montre des connaissances insuffisantes pour obtenir la note de passage.	10	Passable : Passable sur le fond et sur la forme, ou Assez Bien sur l'un et Faible sur l'autre ; ... juste passable, juste validable, sans plus.
4	Puisque cette note n'est même pas attribuée lors des examens, il n'y a pas de descripteurs disponibles.	8	Faible : faible sur le fond et sur la forme, ou Passable sur l'un et Insuffisant sur l'autre ; des lacunes sur le fond et/ou sur la forme.
3	Puisque cette note n'est même pas attribuée lors des examens, il n'y a pas de descripteurs disponibles.	6	Insuffisant : de grosses lacunes sur le fond et sur la forme.
2	Puisque cette note n'est même pas attribuée lors des examens, il n'y a pas de descripteurs disponibles.	4	Très insuffisant : de grosses lacunes sur le fond et sur la forme et, de plus, un travail insuffisant.
1	Puisque cette note n'est même pas attribuée lors des examens, il n'y a pas de descripteurs disponibles.	2	Nul : certes, la copie n'est pas blanche, mais il n'y a rien de bon dedans.
0	Puisque cette note n'est même pas attribuée lors des examens, il n'y a pas de descripteurs disponibles.	0	Copie blanche.

Il est important de préciser que les deux approches envers l'attribution des notes lors des évaluations sont différentes. En Serbie, il y a une tendance d'attribuer une bonne note plus

⁸ Université de Novi Sad en Serbie, Département d'ingénierie de production, disponible sur : <http://www.dpm.ftn.uns.ac.rs/sr/info-o-studiranju/kada-smo-polozili-ispit-i-koju-smo-ocenu-dobili>

⁹ (Chanel & Plauchu, 2020 : 100)

facilement si l'étudiant montre une maîtrise du contenu pédagogique comme cité dans le tableau numéro 4. La répartition des notes reste individuelle dans le sens où il est tout à fait possible d'avoir une situation où presque tous les étudiants n'ont eu que les bonnes notes ou bien, qu'ils ont presque tous échoué à l'examen. Pourtant, souvent ce n'est pas le cas en France. Les notes en France sont, dans la plupart du temps, basées sur une courbe de Gauss si bien que la majorité des étudiants aura une note moyenne, et seulement quelques copies seront notées au-dessous ou bien au-dessus de la moyenne de la classe. Ce phénomène est connu sous le nom de *constante macabre* (Antibi 2003 ; Antibi 2019 ; Frath 2019 ; Moinet 2020). Antibi qui a utilisé ce terme pour la première fois dans ce contexte clarifie : « Par "Constante macabre", j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre. » (Antibi 2003, 159). L'équipe pédagogique de l'Académie Aix-Marseille reformule cette définition en disant que : « La "constante macabre" désigne le phénomène par lequel la proportion de mauvaises notes attribuées serait toujours la même, quels que soient le sujet et la difficulté de l'examen et quel que soit le correcteur (loi des 3 tiers) ». (Conseil pédagogique départemental 2016, 1). De notre expérience, avoir 10 sur 10 en Serbie est souvent plus faisable que d'avoir 20 sur 20 en France. Puisque ce sont souvent les meilleurs étudiants qui partent effectuer une mobilité académique en France, au retour en Serbie, ils risquent d'être déçus par les notes obtenues lors des évaluations. L'équivalence des notes est déterminée par le jury qui se sert du modèle d'équivalence représenté dans le Tableau 5.

Tableau 5 L'équivalence de l'échelle de notation utilisée dans la procédure d'équation des notes.

Note attribuée à la Faculté de Philosophie de Niš	Note attribuée à l'établissement ou l'étudiant a effectué la période de mobilité	Mention
10	17–20	Très bien avec les félicitations du jury
9	15–16	Très bien
8	13–14	Bien
7	11–12	Assez bien
6	9–10	Passable
5	1–8	Ajourné

Concernant les démarches administratives qui peuvent poser des problèmes aux étudiants allophones (Borgogno et Vollenweider-Andrese 1998) telles que la candidature pour effectuer une mobilité académique, la demande de visa, l'inscription à l'université ou bien les démarches nécessaires pour obtenir diverses assurances en France, selon les réponses des étudiantes nous pouvons remarquer que l'aspect administratif de la mobilité représentait un défi. Il est important de souligner que tous les étudiants partant en échange sont guidés tout au long du processus de candidature et du séjour en France par les services de relations internationales, ainsi que les corps enseignant des deux universités ce qui réduit considérablement les tracasseries administratives. À la question qui porte sur l'organisation des cours, les trois étudiantes ont répondu qu'elles avaient rencontré quelques difficultés, puis elles ont ajouté :

É1 : *Tout a été sous-entendu, sans aucune explication, les sources sont inexistantes, on apprend tout au dernier moment et au final il ne reste plus qu'à s'abandonner au flux, puis on verra bien.*

É2 : *Les modalités du contrôle continu n'étaient pas expliquées dès le début, ce qui est généralement le cas pour les matières de littérature et de grammaire. Les devoirs partiels ne sont communiqués que deux à une semaine avant qu'il faut les rendre.*

É3 : *Nous ne connaissions pas les sources bibliographiques de base requises pour certaines matières, les dates des contrôles n'étaient pas toujours précisées et souvent les devoirs n'étaient annoncés qu'une semaine à l'avance, on ne savait pas exactement ce qu'on attendait de nous lors des épreuves, les notes et les points attribués n'étaient le plus souvent ni commentés ni expliqués.*

Les étudiantes ont suivi des cours de deuxième année de licence. Les étudiants français connaissaient déjà le fonctionnement qui est expliqué aux nouveaux étudiants en première année, alors les professeurs n'ont pas réexpliqué l'organisation des cours et les modalités de contrôles. Pourtant, les trois ont indiqué que c'était assez simple de suivre et de comprendre les cours, que ce soit des cours magistraux ou des travaux dirigés, en expliquant le peu de difficultés rencontrées :

É1 : *Seulement dans le cas d'une professeure, qui parle naturellement très vite, j'avais besoin de plus de concentration pour la comprendre.*

É2 : *Le langage utilisé par les professeurs était clair et précis, et on n'avait pas de difficultés particulières pour comprendre et suivre les cours, ce qui correspond à l'évaluation que j'ai donnée sur l'échelle.*

É3 : *C'était plutôt facile, certains d'entre eux prêtaient attention à nous, les étudiants étrangers et ils répétaient les définitions plusieurs fois, même si ce n'était pas le cas de tous les professeurs.*

Les étudiantes ont affirmé que c'était très simple pour elles de comprendre le métalangage et les termes techniques utilisés lors des cours, grâce aux connaissances préalables, mais aussi à la faveur de l'effort de la part des professeurs de l'université d'accueil qui prêtaient attention aux étudiants allophones afin de rendre la compréhension du matériel enseigné plus facile. En ce qui concerne le niveau de difficulté de prise des notes pendant les cours, le niveau d'*assez difficile* est assigné à cet item. Par conséquent, c'était *assez difficile* pour la première étudiante de reconstituer le cours à partir de ses notes, alors que les deux autres ont jugé cette tâche *ni facile ni difficile*, voire *assez facile*.

Au sujet des consignes et instructions pour les partiels, pour les commentaires composés et dissertations ainsi que pour les exposés oraux, les étudiantes ont eu de différentes expériences, avec les réponses variant de *très difficile* à *très facile*. Ce type d'épreuve, le commentaire composé et la dissertation sont typiques pour le système universitaire français et n'existent pas sous cette forme en Serbie, même si les étudiants serbes ont des épreuves similaires dans le cadre des cursus de littérature. Pourtant, les étudiantes serbes révèlent le matériel supplémentaire qui leur était fourni de la part des enseignants contenant des instructions étape par étape, ainsi que des conseils sur comment bien rédiger ces types d'exercices qui généralement représentent un défi pour les étudiants allophones. Il s'ensuit que les étudiantes serbes n'ont pas énuméré les commentaires

composés parmi les épreuves particulièrement difficiles. Par contre, parmi les réponses à cet item, nous retrouvons *la dissertation, l'exposé* ainsi que *le test*, chacune une fois et la réponse *le dossier* trois fois. Il paraît que la préparation des dossiers était la plus ardue pour les étudiantes serbes. Elles expliquent ce défi en disant :

É1 : *[Le type d'évaluation que j'ai trouvé le plus compliqué était] le dossier - des instructions insuffisantes pour créer un dossier, un délai court, le manque de coopération de la part des étudiants français*

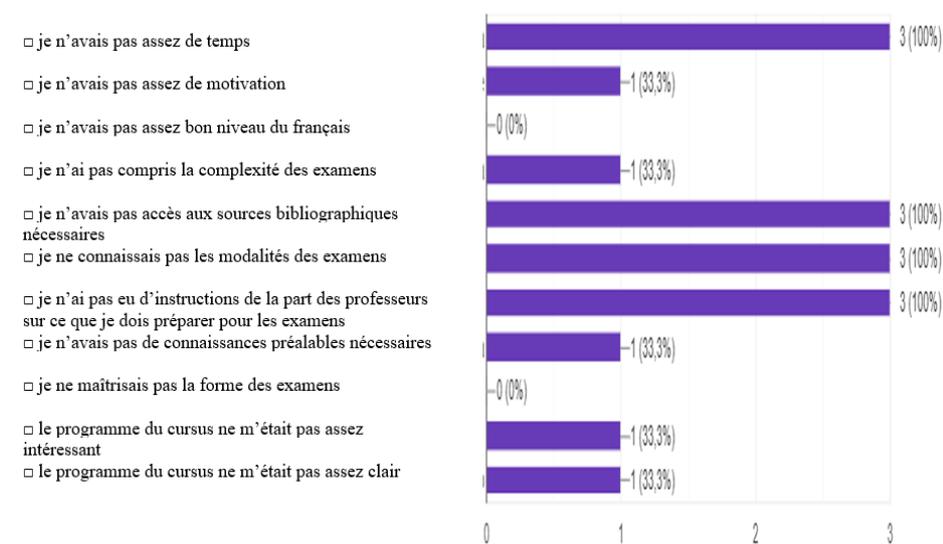
É3 : *Peut-être les dossiers, même si les tests étaient assez exigeants car nous n'avons pas reçu d'instructions adéquates pour aucun des deux. Il semblait que les formes d'évaluation étaient connues de tout le monde et il y avait certains professeurs qui n'ont presque pas essayé de nous expliquer ce qu'ils attendaient de nous.*

La dernière étudiante des trois a mentionné aussi les épreuves comme *l'exposé* et *la dissertation* dans sa réponse en développant :

É2 : *Les type d'évaluation que je trouve le plus compliqué sont les exposés orales et la dissertation La raison en est mon insécurité à l'époque quant à ma propre compétence pour répondre aux exigences de ces tâches, ainsi que la durée de l'examen, comme c'est le cas pour l'élaboration.*

Les étudiantes ont jugé la préparation pour les évaluations globalement *plutôt difficile* pour les raisons suivantes représentées dans le Tableau 6.

Tableau 6 Raisons pour lesquelles les étudiantes ont trouvé la préparation pour les évaluations difficiles



Les trois étudiantes confirment à l'unanimité qu'elles ont rencontré la majorité de difficultés lors de la mobilité académique en France dans les domaines de l'administration et de la

méthodologie du travail à l'université française, auxquels s'ajoute l'aspect social de l'échange. Elles soulignent qu'elles auraient bien aimé avoir eu une meilleure préparation au niveau culturel et méthodologique afin d'apprendre plus sur les différences culturelles entre les deux pays et de maîtriser les formes d'évaluations. Les trois étudiantes sont d'accord pour dire qu'elles ont fait des progrès au niveau de connaissance de la langue et la culture françaises et, par conséquent, qu'elles remarquent une réduction de l'anxiété langagière significative après la mobilité. Une étudiante a ajouté aussi avoir fait des progrès sur le plan individuel en précisant que la peur de l'inconnu et de l'adaptation au nouvel environnement est beaucoup moins présente après la mobilité. Les notes concernant l'expérience de participation à la mobilité académique sont positives et les étudiantes ajoutent :

É1 : *La meilleure partie de l'échange était la découverte de la culture française, les possibilités de pratiquer la langue en situation réelle et de voyager. Nous avons eu quelques mauvaises expériences à l'université : nous nous sommes parfois sentis perdues, ignorées, désespérées et démotivées.*

É2 : *Je suis généralement satisfaite de l'expérience de participation, à l'exception de l'organisation des cours, qui parfois n'avait pas de structure claire, à côté de l'inaccessibilité des sources bibliographiques nécessaires, ainsi que des nombreux documents que nous devons trouver et soumettre.*

É3 : *Je suis satisfaite de l'expérience globale.*

4. EN GUISE DE CONCLUSION

En résumé, cette étude nous a permis de recueillir les témoignages des étudiants qui ont effectué une mobilité académique en France qui nous sont précieux pour la compréhension des difficultés rencontrées lors des échanges et les besoins spécifiques de ce public. Nous pouvons constater que les étudiantes ont fait des progrès au niveau de la connaissance de la langue et de la culture françaises. Elles ont amélioré leurs compétences linguistiques, ce qui a contribué à une diminution significative de l'anxiété langagière lors de l'expression orale en français, grâce à l'échange. Cependant, elles ont rencontré des difficultés à comprendre l'organisation du système universitaire en France, en particulier l'organisation des cours, ainsi que les modalités d'évaluation et la grille de notation, qui diffèrent de celles en vigueur en Serbie. Les démarches administratives ont également représenté un défi notable. Toutefois, le suivi des cours s'est révélé relativement aisé pour ces étudiantes, en raison de leurs connaissances préalables acquises à l'Université de Niš. Parmi les épreuves académiques les plus exigeantes, elles ont identifié l'exposé oral, le dossier et la dissertation. Enfin, elles ont conclu que la majorité de difficultés rencontrées appartenait aux niveaux méthodologique et culturel et elles ont souligné qu'une meilleure préparation dans ces domaines aurait été souhaitable avant leur mobilité académique. La poursuite des recherches avec de nouveaux étudiants est prévue afin de pouvoir tirer des conclusions plus généralistes pour ce public cible.

Après la collecte de données sous la forme des enquêtes menées auprès des étudiants ayant participé aux mobilités académiques, ainsi que sous la forme des documents authentiques recueillis sur le terrain, un travail d'analyse de données est nécessaire avant de passer à l'étape ultime qui est l'élaboration d'un programme de Français sur Objectif Universitaire adapté aux étudiants serbes de Langue et littérature françaises.

Reconnaissance : *Cet article communique les résultats de l'étude effectuée grâce au soutien financier du Ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement technologique de la République de Serbie (Contrat No 451-03-68/2022-14/200165).*

RÉFÉRENCES

- Antibi, André. 2003. *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*. Toulouse : Éditions Math'Adore.
- Antibi, André. 2019. « De la constante macabre à l'évaluation par contrat de confiance. » *Éducateur Magazine*, n° 11, 13–15.
- Binon, Jean, et Françoise Thyron. 2007. « Le français sur objectifs spécifiques : cadrage et mise en perspective. » *Langage et l'Homme* 42(1) : 5–22.
- Borgogno, Victor et Lise Vollenweider-Andresen. 1998. *Les étudiants étrangers en France : trajectoires et devenir*. Université de Nice-Sophia Antipolis, Équipe de recherche sur la socialisation, l'interaction et les identités sociales.
- Bouchet, Karine, et Guiomar Marins de Oliveira. 2017. « La place de la collecte des données dans la conception d'une formation en FOU : l'exemple d'une collecte à Agro-Sup Dijon pour la FZEA-USP. » In *Français sur objectif universitaire : méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*, édité par Heloisa Albuquerque Costa et Chantal Parpette, 147–177. São Paulo : Paulistana.
- Mangiante, Jean-Marc. 2014. « La dimension technique de la collecte de données en FOS : quelques principes et conseils pour l'enseignant de langue. » In *Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique*, édité par Chantal Parpette, Catherine Carras et Laura Abou Haidar, Paris : CCI Paris-Ile de France.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. dir. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Parpette, Chantal. 2019. « Le français sur objectif universitaire: quelles compétences pour les enseignants?. » *Inovacije u nastavi*, 32(2), 1–12. doi:doi:10.5937/inovacije1902001P
- Liu, Meihua, et Jane Jackson. 2008. « An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. » *The Modern Language Journal*, 92(1), 71–86. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x
- Carras, Catherine, Patricia Kohler, Elisabeth Szilagyi, Jacqueline Tolas. 2007. *Le Français sur Objectif Spécifique et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Chanel, Armand et Vincent Plauchu. 2020. *Réussir ses études universitaires en France*. Paris : Editions Campus ouvert.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. 1^{re} éd. Cambridge : Presses de l'Université de Cambridge.
- Conseil pédagogique départemental. 2016. La constante macabre et autres considérations sur la notation. Aix-en-Provence : Académie d'Aix-Marseille. Disponible sur : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2016-09/la_constant_macabre_et_autres_considerations_sur_la_notation_2016-09-22_20-14-17_385.pdf
- Coste, Daniel, Danièle Moore, et Geneviève Zarate. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Frath, Pierre. 2019. « Constancy of the “macabre constant”. » *Etudes en didactique des langues, Evaluation*, n° 33 : 117–129.
- Hafez, Stéphane-Ahmad. 2016. « L'enseignement du FOU en milieu universitaire francophone : besoins et contraintes. » In *Le Français sur objectif universitaire*, édité par Widiane Bordo, Jan Goes, et Jean-Marc Mangiante, 1^{re} éd, 77–95. Arras : Artois Presses Université. <https://doi.org/10.4000/books.apu.13753>
- Horwitz, Elaine, Michael Horwitz, et Joann Cope. 1986. « Foreign Language Classroom Anxiety. » *Modern Language Journal* 70 (2) : 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>.
- Horwitz, Elaine. 2001. « Foreign and second language anxiety. » *Language Teaching*, 43 (2): 154–167. doi:10.1017/S026144480999036X
- Horwitz, Elaine. 2001. « Language anxiety and achievement. » *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 21 : 112–126. doi:10.1017/S0267190501000071
- MacIntyre, Peter D. 1999. « Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers. » In *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom*, édité par Dolly Jesusita Young, 24–45. Boston : McGraw-Hill.
- Mangiante, Jean-Marc, et Chantal Parpette. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

- Mangiante, Jean-Marc, et Chantal Parpette. 2012. Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*, n° 15 : 147–166.
- Mangiante, Jean-Marc, et Chantal Parpette. 2004. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Moinet, Arthur. 2018. « La notation scolaire : inconvéniens et alternatives. » Disponible sur : <https://hal.science/hal-01700229v2/document>
- Parpette, Chantal, et Jean-Marc Mangiante. 2006. « Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter. » In *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, édité par Véronique Castellotti et Hocine Chalabi, 275–282. Paris : L'Harmattan.
- Richer, Jean-Jacques. 2008. « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : une didactique spécialisée? ». *Synergies Chine*, n° 3 : 15–30.

PRIKUPLJANJE TRAŽENIH PODATAKA U OKVIRU FRANCUSKOG ZA AKADEMSKE NAMENE: STUDIJA SLUČAJA

U ovom članku ćemo predstaviti rezultate faze prikupljanja podataka u okviru Francuskog jezika za akademske namene. Glavni cilj ovog istraživanja je da prikupi svedočenja studenata koja će nam pomoći da razumemo izazove na lingvističkom, kulturnom i metodološkom nivou sa kojima se srpski studenti mogu susresti tokom univerzitetske razmene. U okviru ovog istraživanja sprovedli smo anketu među srpskim studentima koji su učestvovali u akademskoj mobilnosti tokom školske 2023/2024. godine kako bismo prikupili tražene podatke (Parpette 2019), odnosno podatke generisane na zahtev nastavnika jezika koji priprema ovakav program, a koji podrazumevaju intervjue sa akterima na terenu koji osvetljavaju univerzitetski kontekst iz različitih uglova. Za potrebe ovog istraživanja kreirali smo koji pokriva različite aspekte univerzitetskog života u Francuskoj. Rezultati ove studije slučaja pokazuju da najveći broj poteškoća sa kojima su se studentkinje susrele pripada domenu metodologije rada na francuskim univerzitetima. Ovi rezultati su nam neophodni kako bismo mogli da osmislimo program Francuskog jezika za akademske namene prilagođen specifičnim potrebama srpskih studenata Francuskog jezika i književnosti iz Niša.

Ključne reči: *Francuski jezik za akademske namene, student, govornici srpskog jezika, prikupljanje podataka*