

## Le FOU : une nécessaire combinaison entre méthodologie de conception et engagement institutionnel

**PARPETTE Chantal**  
Université Lumière-Lyon 2,  
Laboratoire ICAR

### Résumé

L'élaboration et la mise en œuvre de programmes FOU dans les universités comportent deux dimensions indissociables, l'une didactique, l'autre institutionnelle. Il est quasi impossible de concevoir des programmes FOU individuellement, c'est-à-dire à partir de la seule initiative d'un enseignant de français. La réussite de ces programmes nécessite une stratégie institutionnelle non seulement pour les réaliser, au sein d'un collectif, mais aussi et surtout pour les implanter et leur donner de la visibilité au niveau global de l'université. Inscrits dans la démarche du Français sur Objectif Spécifique, les programmes de FOU supposent sur le plan méthodologique un important travail d'analyse des besoins, et de contacts avec les départements disciplinaires pour collecter les données sur lesquelles seront construites les séquences de formation linguistique adaptées aux compétences exigées des étudiants dans leurs disciplines respectives. L'intervention nécessaire de l'institution se situe, en amont et sur le moyen terme, dans l'implication des laboratoires dans la recherche en didactique, et en aval dans des décisions pérennes sur l'implantation des cours de FOU et les moyens donnés aux concepteurs pour réaliser les différentes étapes de réflexion et d'élaboration des programmes FOU.

**Mots-clés** : français sur objectif universitaire, français sur objectif spécifique, démarche méthodologique, analyse de discours, littéracie, stratégie institutionnelle ;

### Abstract

The development and implementation of "FOU" programs in universities have two inseparable dimensions, one didactic, the other institutional. It is almost impossible to design "FOU" programs individually, that is to say from the sole initiative of a French teacher. The success of these programs requires an institutional strategy not only to carry them out, within a collective, but also and above all to implement them and give them visibility at the global level of the university. Part of the French for Specific Purposes approach, the FOU programs require, on a methodological level, significant work of needs analysis, and contacts with the disciplinary departments to collect the data on which the language training sequences adapted to the needed skills required of students in their respective disciplines. The necessary intervention of the institution lies, upstream and in the medium term, in the involvement of laboratories in didactic research, and downstream in lasting decisions on the implementation of "FOU" courses and the resources provided to designers to carry out the different stages of reflection and development of "FOU" programs.

**Keywords**: French for university purposes, French for specific purposes, methodological approach, discourse analysis, literacy, institutional strategy;

### Introduction

L'objet de cet article est étroitement lié à deux des notions présentes dans l'intitulé du colloque, les *méthodes* et les *contraintes*, que l'on pourrait d'ailleurs regrouper sous le seul terme de *démarche*. En effet, la démarche FOU, telle que nous l'avons décrite avec JM Mangiante en 2011, comporte deux dimensions indissociables, l'une didactique, l'autre institutionnelle, la seconde conditionnant la faisabilité de la première. Il est quasi impossible de concevoir des programmes FOU individuellement, c'est-à-dire à partir de la seule initiative

d'un enseignant de français. La réussite de ces programmes nécessite une stratégie institutionnelle non seulement pour les réaliser mais aussi et surtout pour les implanter et leur donner de la visibilité.

Après avoir clarifié certaines notions et passé en revue les aspects méthodologiques essentiels, j'évoquerai les leviers institutionnels sur lesquels reposent les programmes FOU. Je tiens à préciser que les données sur lesquelles je travaille sont tirées du système universitaire français ; il est possible qu'elles ne coïncident pas totalement avec le système universitaire marocain mais les réflexions présentées restent probablement valides dans leur cohérence d'ensemble.

### Le FOU : la démarche FOS pour des besoins universitaires

La définition du terme FOU appelle une clarification. En effet, l'argumentaire du colloque comporte la réflexion suivante :

Un autre concept, le FOU, commence à gagner du terrain dans le champ de la didactique. C'est une variante au sein du FOS visant à préparer des étudiants à suivre des études supérieures dont la langue d'enseignement est le français.

Si le FOU est effectivement rattaché au Français sur objectif spécifique (FOS), ce n'est pas sous forme de « variante » mais sous forme de « mise en œuvre » ou, si l'on préfère, de « déclinaison ». Les trois schémas suivants permettent de visualiser l'organisation du champ du FLE et ses composantes.

Le premier part du FLE, ensemble global qui regroupe la totalité des publics et des situations d'enseignement-apprentissage du français aux publics allophones, qu'il s'agisse de élèves des systèmes éducatifs, d'étudiants en perfectionnement pour leurs études universitaires, d'adultes pour des besoins professionnels, d'apprentissage du français à travers des jeux et des chansons dans un jardin d'enfants, etc. Jusqu'à l'émergence de la notion de FOS, le *français langue étrangère* était une notion unique qui ne se déterminait que par rapport à celle de *français langue maternelle*. Lorsque les besoins d'apprentissage du FLE à des fins particulières, professionnelles pour l'essentiel, ont donné naissance à une réflexion et une méthodologie propres à ce type de publics, cela a entraîné la création d'un sous-ensemble du FLE nommé le *français sur objectif spécifique*. L'émergence du FOS dans le champ du FLE a nécessairement induit la création d'un terme désignant ce qui était FLE sans être FOS, d'où la création du *Français général*, (Fig.1.)

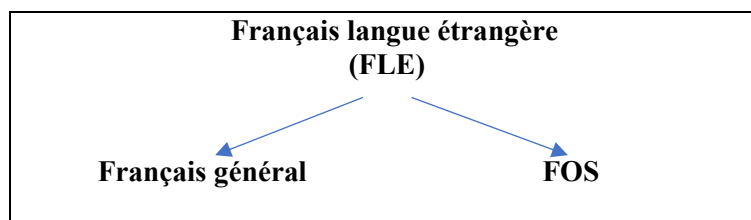


Fig. 1 Premier niveau de segmentation du FLE

Au fil du temps, les programmes de français pour les publics professionnels se sont développés, puis ce sont les publics d'étudiants allophones qui se sont multipliés et ont entraîné la mise en place de programmes spécifiques aux situations d'enseignement supérieur, soit pour des étudiants en mobilité, quittant leur pays d'origine pour suivre des études en zones francophones, soit pour des étudiants intégrant dans leur propre pays des filières francophones comme au Maroc.

Mais qu'il s'agisse de situations professionnelles ou universitaires, la même démarche, celle du FOS, est à l'œuvre et aboutit à divers programmes destinés soit à des professionnels comme *Le français des médecins* (Fassier et Talavera-Goy, 2008) pour les médecins

hospitaliers, *En cuisine* (Cholvy, 2014) pour les cuisiniers, *En avant* (Mraz, 2012) pour les militaires, *Le français des infirmiers* (Talavera-Goy et al., 2016) et autres méthodes de tourisme, soit à des étudiants comme la collection *Réussir ses études en français* aux Presses universitaires de Grenoble (voir le détail dans les références bibliographiques) ou encore les deux ouvrages *Cap Université* pour le Maroc.

Du fait de la mise en place, en 1985, des programmes Erasmus, inscrite dans le processus de Bologne pour l'harmonisation de l'enseignement supérieur dans l'espace européen, les programmes linguistiques à destination des étudiants allophones atteignent des chiffres sans commune mesure avec le nombre de personnes concernées par telle ou telle profession. D'où la création du terme FOU qui a fini par s'installer dans le champ de la didactique du FLE depuis les années 2000. Et la création de ce terme est sans doute à l'origine d'un malentendu lorsqu'il est considéré comme une nouvelle démarche, à côté de celle du FOS, alors qu'il ne fait que désigner un ensemble large de programmes divers destinés à des centaines de milliers d'étudiants. Les programmes de FOU sont en effet construits à partir de la démarche FOS (analyse des besoins, étude des situations de communication et des arrière-plans culturels, collecte de données, élaboration de séquences pédagogiques), et s'attachent aux situations universitaires de la même manière que *Le Français des médecins* s'attache aux situations hospitalières ; la démarche de construction des programmes est la même. En résumé, si la catégorisation français général/FOS repose sur une différence de démarche, celle qui distingue français professionnel et français universitaire ne repose que sur une différence d'objet comme le montre le schéma suivant :

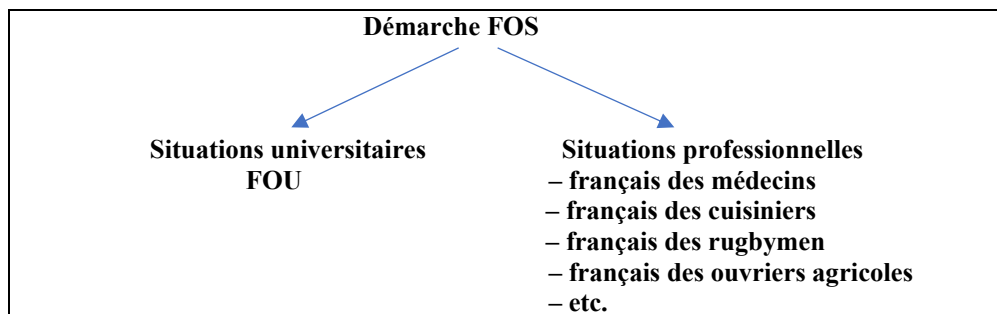


Fig. 2. Exemples de diverses mises en œuvre de la démarche FOS

La relation entre compétences langagières et disciplines universitaires concerne

- soit les études, avec la distinction, évoquée par l'annonce du colloque, entre études dans le pays d'origine vs études en zone francophone ;
- soit les activités professionnelles à la sortie de l'université.

Ces deux situations induisent — à partir de la même démarche — des programmes de formation différents, orientés sur les compétences académiques dans le premier cas, et sur les compétences langagières professionnelles dans le second, ce qui répartit les programmes linguistiques entre FOS professionnel d'une part et FOS universitaire, c'est-à-dire FOU, de l'autre.

### Organisation du champ du FOU

L'analyse des besoins des étudiants en mobilité en France nous avait conduits (Mangiante et Parpette, 2011) à organiser les contenus de programmes FOU en quatre thématiques, de la plus resserrée autour des discours et activités de l'enseignement-apprentissage jusqu'aux situations de tout étudiant dans sa vie quotidienne hors de l'université. Entre les deux, s'intercalent la connaissance du système universitaire (organisation des cursus, des examens, utilisation des environnements numériques de travail, formes de travail, stages,

relations avec les enseignants, etc.) et la vie sur les campus (activités sportives et associatives, bibliothèque, restaurant universitaire, etc.). Cette catégorisation permet de construire des programmes cohérents (notamment en fonction des profils des publics et des possibilités plus ou moins larges d'accès au terrain) en évitant une dispersion, qui serait peu productive, entre ces différentes parties des situations universitaires.

Selon le contexte et le public, les priorités pour construire un programme FOU ne sont pas les mêmes. Les besoins les plus exigeants sont ceux d'étudiants en mobilité en zone francophone dans la mesure où toutes les situations sont en français, depuis les cours jusqu'aux activités quotidiennes en passant par l'organisation et la culture universitaires. Faire ses études en revanche en filière francophone dans son pays d'origine reste exigeant sur le plan des compétences universitaires à proprement parler, mais laisse une large place à la langue-culture maternelle pour tout ce qui ne touche pas directement le déroulement des enseignements. Un autre clivage vient se greffer sur celui-ci, qui concerne la composition des groupes sur le plan des disciplines. S'adresser à des étudiants d'une même discipline permet d'aborder à la fois des contenus utiles à l'ensemble des étudiants et de traiter des contenus rattachés à leur discipline. En revanche, s'adresser à un groupe composé d'étudiants de diverses disciplines (ce qui est généralement le cas des groupes Erasmus en France) exclut de se pencher sur des données disciplinaires et le programme FOU est construit intégralement sur des données transversales.

Ces considérations nous ont conduits à subdiviser les programmes FOU en deux catégories, le FOU *transversal* et le FOU *disciplinaire*. Mais, comme le montre le schéma ci-dessous, il ne s'agit pas d'une différenciation totale dans la mesure où un programme de FOU disciplinaire se doit d'aborder également les contenus transversaux utiles à tout étudiant.

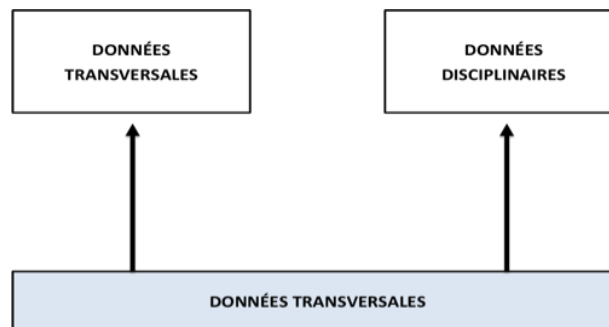


Fig. 3. Répartition des programmes FOU

### Matériel pédagogique

Cette répartition induit naturellement des différences dans l'élaboration des séquences pédagogiques. Je vais brièvement passer en revue quelques matériels FOU publiés depuis quelques années (pour une information plus détaillée, voir Mangiante et Parpette, 2023 : chap. 5).

#### 1. Matériels numériques

Il existe plusieurs matériels numériques, notamment des MOOC, intéressants à connaître dans la mesure où ils sont par définition ouverts et gratuits.

*Mooc2Move : le français pour l'université (B1-B2)* : ce mooc existe depuis 2020 sur la plateforme FUN. Il comporte 6 modules indépendants composés de vidéos brèves et d'activités variées autour des thèmes suivants : Étudier en France, Bien communiquer, Comprendre ses cours à l'université, Interpréter des données chiffrées, Se documenter et citer, Faire un exposé. Le rythme de travail est évalué à 4 heures hebdomadaires.

Comme le laissent transparaître les intitulés, le mooc vise les compétences universitaires mais sur des contenus peu disciplinaires de façon à les rendre accessibles à tous les étudiants.

C'est un autre choix qui a été opéré par les concepteurs de *FLEURON* (Français Langue Étrangère Universitaire : Ressources et Outils Numériques), en libre accès, créé par le laboratoire ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) :

Les besoins langagiers des étudiants que nous ciblons avec le dispositif *FLEURON* concernent donc ceux qui sont nécessaires pour participer aux situations de communication universitaires (...) par exemple apprendre à interagir avec le personnel de la scolarité, à comprendre les démarches administratives qu'ils doivent entreprendre, à poser les bonnes questions, à échanger avec le personnel de la bibliothèque, à emprunter un livre, à interagir avec les enseignants ou encore à prendre les transports en commun, et plus généralement à comprendre et à participer à la vie étudiante en France. (André : 296)

Il ne s'agit pas de traiter des compétences universitaires liées aux enseignements (compréhension des cours, rédaction de travaux écrits) mais de familiariser les étudiants allophones avec les situations de communication sur les campus ou dans la ville.

*Étudier en France : French Intermediate course B1-B2*: ce mooc élaboré par l'université Paris Saclay a été ouvert en automne 2016 sur la plateforme Coursera. Le dispositif propose 6 semaines d'activité : Arriver en France, S'adapter à la vie en France, Devenir étudiant en France, Assister à un cours, Communiquer et s'intégrer, Vivre en France. Le travail de chaque semaine est évalué approximativement à huit heures.

On voit que la priorité est donnée à *la vie en France* d'un étudiant, limitant le traitement des situations proprement universitaires à deux semaines.

Ces dispositifs s'adressant à tout étudiant intéressé, c'est-à-dire au plus grand nombre, sans aucune disposition sélective, relèvent naturellement du FOU transversal.

## 2. Matériels édités

À côté des séquences FOU numériques, existent des ouvrages, il est vrai peu nombreux, publiés par des éditeurs de FLE. C'est le cas de la collection *Réussir ses études en français* des Presses universitaires de Grenoble qui comporte 4 ouvrages consacrés aux sciences économiques, à la littérature, aux sciences de l'ingénieur et au management.



Fig. 4. Ouvrages de FOU disciplinaire

Comme l'indiquent les titres, il s'agit là d'ouvrages de FOU disciplinaire, chacun consacré à une discipline et traitant des situations et discours directement liés aux enseignements. Citons pour exemple un extrait du sommaire de l'ouvrage consacré aux sciences économiques et gestion :

<p><b>Chapitre 2. Comprendre les cours</b></p> <p>2.1 Écouter des présentations de cours</p> <p>    2.1.1 <i>Macro-économie</i></p> <p>    2.1.2 <i>Les grands auteurs en gestion et Stratégie des entreprises</i></p> <p>    2.1.3 Présentations complémentaires</p> <p>        – <i>Économie et finance internationale</i></p> <p>        – <i>Dynamique économique, analyse des fluctuations</i></p> <p>2.2 Comprendre des cours magistraux</p> <p>    2.2.1 Grands auteurs en gestion</p> <p>    2.2.2 Macro-économie</p> <p>    2.2.3 Etc.</p> <p><b>Chapitre 3. Rédiger des écrits universitaires</b></p> <p>3.1 Traiter une question de cours</p> <p>    3.1.1 Comprendre les modalités d'examen</p> <p>    3.1.2 Comprendre les conseils de rédaction sur la forme de l'écrit</p> <p>    3.1.3 Évaluer des copies</p> <p>3.2 Rédiger une dissertation</p> <p>    3.2.1 Le travail préparatoire au brouillon</p> <p>    3.2.2 Etc.</p>
---

**Tab. 1. Extrait du sommaire de *Réussir ses études d'économie-gestion en français*, (Parpette et Stauber, 2014)**

## Approche des discours en FOU

Une fois déterminé un programme de langue, le concepteur se penche sur les discours à enseigner. Pour le champ qui nous intéresse ici, c'est dans le FOU disciplinaire qu'on a le travail linguistique le plus poussé parce qu'on s'intéresse aux discours propres au contexte de l'enseignement universitaire et propres à une discipline. Je ne peux faire ici de longs développements sur les caractéristiques linguistiques de tels ou tels discours universitaires. J'évoquerai brièvement quelques-unes dont le rôle est important dans la signification et la compréhensibilité des discours et que les programmes FOU sont amenés à traiter.

### 1. De quelques caractéristiques des cours magistraux<sup>1</sup>

#### 1.1. La polyfonctionnalité du discours enseignant

Face à son public d'étudiants, l'enseignant universitaire joue différents rôles. Il est tout d'abord, et de manière centrale, un expert de sa discipline, qui est là pour transmettre des savoirs. Et son intervention se situant dans le cadre éducatif, il est également le pédagogue qui doit accompagner les étudiants dans leur appropriation des connaissances, les intéresser, avoir une certaine connivence avec eux. Par ailleurs, du fait de l'autorité que lui confère l'institution universitaire sur les étudiants, il peut également être amené à jouer un rôle de régulateur devant des comportements perturbateurs. Ces rôles se manifestent, sur le plan verbal, par une imbrication souvent forte des énoncés par lesquels ils s'expriment. À ces différentes fonctions, s'en ajoute une, plus conjoncturelle, qui est la gestion des aléas de l'espace de communication (un bruit, un problème de tableau, etc.). Dans l'extrait qui suit, tiré d'un cours de gestion (Parpette et Stauber, 2014), on voit comment l'enseignant imbrique des discours de différents niveaux, intercalant dans les informations disciplinaires des commentaires latéraux, signalés ici en gras :

#### Transcription

On va travailler sur un auteur, un auteur canadien, c'est le grand 8, un auteur canadien qui s'appelle Henri Mintzberg. [...]

Donc la démarche c'est grand A : le personnage ; grand B : les apports ; grand C : analyse critique. **Donc y a rien qui change.** On commence par le grand A : qui est Henry Mintzberg ?

<sup>1</sup> Cette partie reprend des données publiées dans Mangiante et Parpette 2023.

Henry Mintzberg c'est donc un Canadien, de Montréal, anglophone. [...] Il enseigne à l'université McGill, à Montréal, à l'université McGill, à Montréal, **McGill étant une université anglophone. Si certains d'entre vous, et je vous le souhaite, vont faire une année d'échange au Canada et qu'ils vont à l'université McGill, bien que cette université soit en plein centre de Montréal, c'est une université dans laquelle vous prendrez vos cours exclusivement en anglais, parce que c'est une université anglophone. De même que l'université qui s'appelle Concordia, est une université anglophone ; autrefois elle s'appelait Sir George ; de même que le collège Bishop, qui est au Québec également, est un collège anglophone. Donc c'est pas parce qu'on est au Québec que tout est en français. L'exemple de Mintzberg est caractéristique à cet égard.**

Mintzberg, il est né en 1939, il a fait des études d'ingénieur, d'ingénieur en mécanique — **personne n'est parfait, en fait, je veux dire personne n'a fait nécessairement des études d'économie et de gestion** — et après ses études en mécanique, il est parti travailler pendant, trois-quatre ans, je sais plus exactement, il est parti travailler dans les chemins de fer canadiens, où il faisait de la modélisation de flux ferroviaires.

Le premier commentaire « donc y a rien qui change » renvoie brièvement au cours précédent qui suivait la même organisation des informations. Un peu plus loin, l'information centrale du cours — les travaux du chercheur Henry Mintzberg — est suspendue pour une assez longue digression sur les universités canadiennes. Puis l'enseignant reprend le fil de son cours qu'il interrompt à nouveau pour une petite plaisanterie à l'adresse des étudiants « personne n'est parfait », plaisanterie qu'il explicite craignant sans doute qu'elle n'ait pas été comprise, avant de revenir à son discours principal.

## 1.2. Le dialogisme

Dans le cours magistral, il n'y a globalement pas de dialogue *externe*, avec tours de parole entre deux ou plusieurs interlocuteurs, mais il y a bien un dialogue *interne*, une dialogisation dans la structuration du discours de l'enseignant. Celui-ci est le seul locuteur à prendre la parole mais il dialogue avec trois catégories d'interlocuteurs. D'une part, il s'adresse aux étudiants qu'il a en face de lui. D'autre part, il construit ses données en relation avec les discours antérieurs d'autres chercheurs du domaine. Il lui arrive par ailleurs de dialoguer avec lui-même. Sa voix est donc le lieu de rencontre de plusieurs instances d'énonciation qui s'imbriquent de manière plus ou moins complexe. Cela aboutit à quatre catégories de dialogisme :

Le dialogisme *interlocutif*, qui désigne l'adresse directe aux étudiants :

je vous propose maintenant qu'on interroge les économistes//

Le dialogisme *interdiscursif*, qui recouvre la référence aux discours antérieurs d'autrui

aux États-Unis Arthur Lewis/met le doigt sur sur une réalité permanente/hein/ça consiste à dire/que/toute économie et à fortiori les économies du Sud//présentent une double facette...

Le dialogisme *intradiscursif*, qui renvoie au rappel explicite par l'enseignant du contenu traité précédemment dans son discours :

bien alors petit rappel sur ce qu'on a fait la semaine dernière/encore une fois/ce qu'on cherche à comprendre euh/c'est//bon c'est un phénomène dont on a parlé à plusieurs reprises/c'est le phénomène du chômage persistant

Le dialogisme *intra locutif*, qui comprend les phénomènes de réflexion méta-énonciative de l'enseignant sur son propre discours :

donc l'eurodollar c'est/ce qu'on appelle un eurodollar euh ce sont/euh je vais prendre un exemple plutôt que de dire ce sont parce que si je dis ce sont je suis mal barré

Le dialogisme joue un rôle important dans la signification des discours, en particulier le dialogisme interdiscursif dans la mesure où la référence aux travaux d'autrui est largement

constitutive de la démarche d'enseignement dans le supérieur. D'où l'intérêt de le prendre en compte dans les activités de compréhension des cours magistraux. À l'inverse, les dialogismes interlocutif et intradiscursif posent peu de problèmes de compréhension du fait de leurs formes très explicites et récurrentes.

Ces deux caractéristiques fortes des cours magistraux sont loin d'épuiser le sujet. D'autres phénomènes discursifs importants sont présents, tels que les combinaisons oralo-graphiques (notamment l'association entre diaporama et discours de l'enseignant), les reformulations, etc.

Une fois ces faits de discours repérés et analysés, intervient la dimension méthodologique qui permet de les intégrer dans les séquences pédagogiques de compréhension des cours magistraux. La place manque dans le cadre d'un article pour montrer par quelles activités d'apprentissage on passe de l'analyse à la compréhension des faits de langue décrits plus haut, mais le lecteur trouvera ces données dans différentes publications (Mangiante et Parpette, 2023 ; Dufour et Parpette, 2017 ; Bouchet et Parpette, 2017 ; Parpette et Stauber, 2014). Pour résumer, disons que cette didactisation passe d'abord par la dénomination. Les termes de polyfonctionnalité et de dialogisme ne sont pas transparents pour les apprenants. Nous avons opté pour une terminologie plus didactique, c'est-à-dire plus directement compréhensible par les apprenants, telle que *discours imbriqués* pour polyfonctionnalité et *polyphonie* pour dialogisme (Mangiante et Parpette, 2011). Les activités de compréhension peuvent ensuite être organisées en deux temps : la prise de conscience des faits de langue (dialogisme, reformulation, implicite, etc.), à travers l'analyse d'extraits de cours sur transcription, puis la maîtrise de ces faits de langue à travers des consignes de compréhension orale.

## 2. Traitement des compétences scripturales

J'évoquerai beaucoup plus brièvement un autre aspect du FOU, celui des compétences d'écriture. Contrairement aux phénomènes langagiers évoqués plus haut pour les cours magistraux, lesquels sont largement transversaux à toutes les disciplines, en tout cas en sciences humaines, les *écrits* universitaires sont eux très liés aux différentes disciplines. Les études sur les littéracies universitaires montrent que chaque discipline a installé au fil du temps ses propres genres textuels. I. Delcambre disait lors du colloque *Les littéracies universitaires : de l'analyse à la reformulation. Méthodologie et pratique*, qui a eu lieu à l'université Blida 2 en 2017, qu'elle considérait comme « caduques les discours sur la transversalité de l'écriture ». Il y a en effet peu de points communs entre un cas pratique de droit, une dissertation en économie, ou encore un rapport de travaux pratiques en études vétérinaires. Ce qui implique qu'en termes de formation aux écrits universitaires, l'approche par les genres au sein des disciplines paraît plus performante qu'une approche plus large et transversale, surtout pour des étudiants dont la langue n'est pas l'objet d'étude. Cette approche par les genres textuels se fait à travers une méthodologie de *modélisation*. Pour une description précise de cette démarche de modélisation, je renvoie le lecteur à l'article publié avec L. Boukhannouche sur les rapports de TP en études vétérinaires (2019).

## Engagements institutionnels

Comme souligné en introduction, ces aspects didactiques — recherche sur les discours et élaborations de programmes FOU — impliquent des engagements institutionnels forts, et ce sous des formes diverses. Je rappelle ici que je raisonne à partir de mon point de vue d'universitaire française et que les données avancées sont à revoir au prisme du contexte de l'université marocaine.

L'institution universitaire a besoin de déterminer une stratégie de conception de programmes FOU : s'agit-il de programmes destinés aux études en filière francophone au



Maroc ou de préparation à une mobilité en France ? Comme on l'a dit, la seconde est plus exigeante que la première en matière de situations à traiter, et donc de collecte des données. Cela suppose d'utiliser comme leviers des partenariats avec des universités françaises (départements disciplinaires et départements chargés de la recherche et de la formation en didactique du FLE).

Par ailleurs, les programmes de FOU sont-ils conçus dans une perspective transversale ou disciplinaire ? On peut supposer que dans les filières francophones des universités marocaines, les étudiants sont suffisamment nombreux pour être formés dans le cadre de leur département disciplinaire. Cette stratégie est plus difficile à mettre en place dans les Instituts français qui reçoivent des étudiants de disciplines différentes et en nombre insuffisant pour les regrouper par discipline. Par ailleurs, le fait d'être hors de l'université rend l'accès au terrain et à la collecte des données plus compliqué pour les enseignants des IF.

Autre question : les universités décident-elles de construire des programmes de FOU ad hoc ou de se tourner vers des programmes existants comme ceux évoqués plus haut, sous forme numérique ou éditée ? Si le choix est fait d'élaborer des programmes FOU localement, le travail de terrain est déterminant comme pour tout programme FOS. Cela implique notamment de construire des relations efficaces entre les enseignants de français et les collègues des départements disciplinaires, et aussi, de la part de l'institution universitaire, de libérer du temps pour les concepteurs de programmes.

Par ailleurs, quelle est la période la plus favorable à l'implantation d'un enseignement de FOU ? Tout au long de l'année, comme les autres cours, ou en stage intensif avant le début de l'année universitaire ? Le risque de la première solution est de voir les compétences FOU traitées au moment où elles devraient déjà être installées pour que les étudiants puissent suivre correctement leurs cours disciplinaires en français. On peut citer, à titre d'exemple, les universités de Marrakech, Agadir et El Jadida qui, entre 2013 et 2016, ont expérimenté des stages intensifs de français avant la rentrée universitaire.

Comme on l'a vu dans la partie 4, l'élaboration de programmes FOU implique la recherche en didactique du FLE : en analyse de discours dans une perspective didactique, en littéracie universitaire, sur la place du numérique et, bientôt peut-être, sur le recours à l'intelligence artificielle, etc. Et pour cela, les laboratoires ont un rôle déterminant à jouer, notamment en faisant une place à la didactique des langues, en encourageant des sujets de thèse directement liés aux besoins en français des étudiants marocains.

La recherche en didactique a besoin de financements. Certains organismes peuvent les assurer, notamment l'AUF (Agence universitaire de la francophonie) à travers ses appels d'offres ou ses réponses à des projets universitaires de recherche.

## **Conclusion**

Compte tenu des enjeux qui sont attachés aux programmes FOU dans le déroulement des études en langue française et dans le progrès des compétences académiques des étudiants, compte tenu également des exigences du FOU en termes de réflexion sur les discours des disciplines et du travail considérable que représente l'élaboration de ces programmes, on mesure à quel point l'engagement des institutions est nécessaire pour assurer la réussite de ces programmes.

## **Références bibliographiques**

- ANDRÉ, Virginie. « Un corpus multimédia pour apprendre à interagir en situations universitaires en France », in Actes du 3<sup>e</sup> colloque international de l'ATPF « *Enseigner le français : s'engager et innover* », Oct 2017, Bangkok, Thaïlande, 2017, p. 292-315.
- BAHMAD, Malika, EL BEKRAOUI, Naïma et MABROUR, Abdelouahad. *Cap université*, Paris : Didier, 2010.

- PARPETTE, Chantal, et BOUCHET, Karine. « Dialogisme et réception des cours magistraux en Français langue étrangère », *Cahiers de L'ACEDLE*, vol. 14, n° 2, juin 2017, <https://doi.org/10.4000/rdlc.1852>.
- BOUKHANNOUCHE, Lamia, et PARPETTE, Chantal. « La modélisation, une démarche pour le développement des compétences rédactionnelles », *Action didactique*, n°2, Université de Bejaia, Algérie, URL : [<http://univ-bejaia.dz/action-didactique>]
- CARRAS, Catherine, GEWIRTZ, Océane, et TOLAS, Jacqueline. *Réussir ses études d'ingénieur en français*, PUG, 2014.
- CHOLVY, Jérôme. *En cuisine !*, Paris : CLE International, 2014.
- DUFOUR, Sophie, et CHANTAL Parpette. « Le cours magistral : interrogations didactiques et analyse de discours », *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 13, octobre 2017, p. 61-72, DOI : 10.4000/cediscor.1023.
- FASSIER, Thomas et TALAVERA-GOY, Solange. *Le français des médecins*, Grenoble : PUG, 2008.
- MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETTE, Chantal. *Le français sur objectif spécifique : ingénierie de formation et conception de programme*, Hachette FLE, « Collection F », 2023.
- MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETTE, Chantal. *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : PUG, 2011.
- MRAZ, Caroline et BURGUIÈRE, Charlotte. *En avant !*, Paris : MAE, DCSD, OIF, 2012.
- PARPETTE, Chantal et STAUBER, Julie. *Réussir ses études d'économie-gestion en français*, Grenoble : PUG, 2014.
- TALAVERA-GOY, S., GARDETTE-TRIA, N. et PEREZ C. *Le français des infirmiers*, Grenoble : PUG, 2016.