

FRANMOBE

LE FRANÇAIS POUR LA MOBILITÉ ÉTUDIANTE

GUIDE DIDACTIQUE



**AMBASSADE
DE FRANCE
AU BRÉSIL**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

FRANMOBE

LE FRANÇAIS POUR
LA MOBILITÉ ÉTUDIANTE

GUIDE DIDACTIQUE



**AMBASSADE
DE FRANCE
AU BRÉSIL**

*Liberté
Égalité
Fraternité*



CRÉDITS

Directeur de publication :
Christian Puren

Coordonnatrice du
projet FRANMOBE :
Adriana Davanture

Projet 1

Conceptrice :
Nina Layotte
Rédactrice :
Marina da Costa
Contributeur :
Teddy Bajenaru

Projet 2

Conceptrice :
Nina Layotte

Projet 3

Concepteur :
Eduardo Soares

Projet 4

Conceptrice :
Júlia Penna

Maquette graphique :
Camila Sampaio

Impression :
Oficina de Livros,
Rio de Janeiro

Deuxième édition -
Décembre 2022

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	03
PRÉSENTATION INSTITUTIONNELLE	04
PRÉSENTATION DIDACTIQUE	07
GUIDE DIDACTIQUE	
CONTEXTUALISATION DES COURS D'EXPÉRIMENTATION	14
SÉQUENCE 0	16
PROJET 1	23
PROJET 2	49
PROJET 3	59
PROJET 4	69
GLOSSAIRE	81
TABLEAU DES RÉFÉRENTIELS	83

La version originale du Guide didactique FRANMOBE est au format PDF avec hyperliens actifs. Cette publication n'est pas destinée à l'impression.

Droits d'auteur : le Guide didactique FRANMOBE est disponible sous *Licence Creative Commons 4.0* : attribution, aucune utilisation commerciale, partage dans les mêmes conditions. En cas de réutilisation des textes de cette publication, merci de citer la source et de mentionner la licence.

Seul le texte de cette publication (à l'exception des illustrations) est disponible sous licence CC-BY-NC-SA.



FRANMOBE : LEVER LE FREIN LINGUISTIQUE POUR FAVORISER LES MOBILITÉS

OLIVIER GIRON

Conseiller de coopération et d'action culturelle à
l'Ambassade de France au Brésil

L'attractivité des programmes de mobilité étudiante vers des pays francophones est traditionnellement forte au Brésil. La France se place parmi les pays partenaires les plus recherchés pour la mobilité étudiante, notamment à travers les programmes de doubles diplômes et les échanges interinstitutionnels et les programmes d'ingénieurs, qui sont les plus recherchés : BRAFITEC, avec 13 000 étudiants dont 10 000 Brésiliens vers la France et 3000 Français vers le Brésil, et BRAFAGRI, avec 1500 étudiants dont 1000 Brésiliens et 500 Français¹.

Pour accéder aux programmes de mobilité étudiante, les candidats doivent généralement faire preuve d'un niveau de maîtrise du français préalable qui leur permette de suivre les programmes d'études dans les pays francophones. La plupart des institutions universitaires demandent d'attester d'un niveau de français certifié par des diplômes tels que le DELF-DALF, ou positionné par des tests de type TCF ou TEF, l'exigence précise étant fixée par l'institution ou le pays d'accueil.

Or, au Brésil, la place du français dans l'enseignement secondaire est aujourd'hui statistiquement marginale. Et là où il est enseigné, le niveau atteint en fin de scolarité est largement inférieur à celui requis par les programmes de mobilité étudiante.

C'est pour lever le frein linguistique aux mobilités étudiantes brésiliennes vers les pays francophones que le projet FRANMOBE a été conçu. Fruit d'un travail collaboratif d'ingénierie didactique, d'expérimentation pratique sur le terrain et de recherche-action, il a été initié à partir de 2019 par le Service de coopération éducative et linguistique de l'Ambassade de France au

Brésil, en s'appuyant sur la participation d'un nombre important d'universités et d'instituts fédéraux d'éducation, de science et de technologie. Il est développé avec le soutien de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) et en partenariat avec Campus France Brésil et le Conseil national des Institutions du réseau fédéral d'enseignement professionnel, scientifique et technologique (CONIF) brésilien.

Ce programme vise à compléter les dispositifs existants en milieu universitaire, tels que « *Idiomas sem Fronteiras-IsF* » dans les universités fédérales, qui a permis de constituer un réseau de spécialistes brésiliens de la didactique des langues en contexte académique sur lesquels FRANMOBE a pu s'appuyer. Qu'ils en soient ici remerciés.

Les étudiants brésiliens découvrent souvent tardivement les programmes de mobilité, ce qui tend à favoriser chez eux le « bachotage » des diplômes et tests de français au détriment de la construction d'un projet de mobilité réfléchi. Pour garantir leur insertion optimale dans une université francophone, ils doivent comprendre le système universitaire du pays d'accueil, connaître les démarches administratives, découvrir les modalités du travail universitaire. Cela suppose qu'au préalable ils aient acquis les compétences linguistiques, méthodologiques, disciplinaires et interculturelles adéquates.

C'est ce double constat - une demande importante en faveur de formations en français, un déficit d'informations concernant les possibilités de mobilité étudiante en francophonie - qui a donné naissance à FRANMOBE. ■

1 Chiffres de 2020.

FRANMOBE, LE FRANÇAIS POUR LA MOBILITÉ ÉTUDIANTE

ADRIANA DAVANTURE

Attachée de coopération pour le français
au Consulat de France à Rio de Janeiro

QU'EST-CE QUE FRANMOBE ?

FRANMOBE est un programme d'apprentissage spécifique du français qui propose en parallèle d'accompagner les étudiants dans l'élaboration de leur projet de mobilité dans une université française ou francophone.

Le programme FRANMOBE est conçu autour de quatre objectifs transversaux :

- Projet 1 : « Envisager sa mobilité académique »
- Projet 2 : « Se préparer à la vie d'étudiant dans un pays francophone »
- Projet 3 : « Élaborer son projet de mobilité »
- Projet 4 : « Préparer et présenter son dossier de candidature »

Ce programme de formation cherche à conforter la motivation des étudiants à la mobilité académique, et à optimiser leurs chances de s'insérer avec succès dans le milieu universitaire et la vie quotidienne des pays francophones. Il permet à chaque étudiant de concevoir et d'évaluer son projet individuel de mobilité.

La progression des apprentissages du référentiel FRANMOBE vise l'acquisition en quatre à six semestres du niveau de français requis pour accéder à un programme spécifique de mobilité.

« Avec FRANMOBE, je crois que l'acquisition d'un bon niveau de maîtrise du français me donnera la possibilité de participer à un échange universitaire et, après, l'opportunité de faire un master ou un doctorat ailleurs, dans un pays francophone. »

Témoignage d'un étudiant de l'IFPB
ayant participé à l'expérimentation

FRANMOBE repose sur un référentiel structuré en quatre grands projets successifs à réaliser collectivement, au cours desquels chaque étudiant construira progressivement son propre projet de mobilité. Chaque projet se compose de trois « miniprojets », dont les référentiels précisent les différents objectifs opérationnels à atteindre ainsi que les ressources documentaires, culturelles et langagières à mobiliser.

HÉLÈNE DUCRET

Attachée de coopération éducative
à l'Ambassade de France au Brésil

FRANMOBE : UN PROJET PILOTE

LA CONCEPTION D'UN RÉFÉRENTIEL DE COURS DE FRANÇAIS SPÉCIFIQUE À LA MOBILITÉ

En 2019, le projet pilote FRANMOBE, porté par le Service de Coopération éducative et linguistique à Rio de Janeiro, a été orienté vers la conception d'un référentiel de cours de français spécifique à la mobilité.

FRANMOBE a reçu l'adhésion et la participation active des institutions d'éducation supérieure accueillant des lecteurs de français dans la région : l'Université fédérale de Minas Gerais (UFMG), l'Université fédérale rurale de l'État de Rio de Janeiro (UFRRJ), l'Université fédérale d'Uberlândia (UFU), les Centres fédéraux d'éducation technologique de Minas Gerais et de Rio de Janeiro (CEFET), enfin l'Institut fédéral de Rio de Janeiro (IFRJ).

La première version du référentiel FRANMOBE a été expertisée par Sandrine Courchinoux, maître de conférences à l'École des Ponts-ParisTech et membre du Comité scientifique FOS de la Chambre de commerce et d'industrie (CCI, Paris-Île-de-France), en collaboration avec un groupe de travail constitué par des lecteurs, des jeunes stagiaires et des coordinateurs de français brésiliens rattachés à ces institutions.

En 2020, le référentiel FRANMOBE a été mis en expérimentation en ligne dans quatre institutions d'enseignement supérieur universitaire et technologique brésiliennes :

- L'Université fédérale de Minas Gerais (UFMG) : au moyen du dispositif I-UFMG, trois professeurs de français ont formé 90 étudiants, dont deux groupes de l'École d'ingénieurs et un groupe de toutes disciplines confondues, en modalité synchrone et asynchrone.
- Le Centre fédéral d'éducation technologique de Minas Gerais (CEFET-MG) : un professeur de français a formé 25 étudiants débutants issus d'ingénieries diverses (civile, industrielle, mécanique, automatisation, etc.), également en modalité synchrone et en modalité asynchrone.

- L'Université fédérale de Paraíba (UFPB) : selon les mêmes modalités, mais en mode intensif, un professeur de français a réalisé l'expérimentation avec un groupe mixte de 40 participants composé d'étudiants de toutes disciplines, d'étudiants en ingénierie visant le programme brésilien de mobilité BRAFITEC et de professeurs universitaires.
- L'Institut fédéral de Paraíba (IFPB) : un professeur de français a adapté FRANMOBE au format SPOC (*Small Private Online Courses*) et classe inversée, en modalité asynchrone, et en modalité synchrone avec des réunions régulières en petits groupes.

Au total, six professeurs de français, auprès de 180 étudiants et d'une trentaine de professeurs universitaires visant une mobilité francophone, ont assuré les expérimentations du référentiel FRANMOBE, ce qui impliquait de leur part la recherche de ressources et la conception de séquences didactiques. À l'issue de ces expérimentations, la progression d'apprentissage a été validée grâce au test eval@ngue (FEI), et les étudiants participants ont évalué positivement la pertinence de l'offre de cours FRANMOBE.

Depuis 2021, deux institutions d'éducation supérieure brésiliennes, le CEFET-MG et l'UFMG, poursuivent les expérimentations en ligne au profit de plus de 200 étudiants.

LE DÉPLOIEMENT DU RÉFÉRENTIEL AU SEIN DES INSTITUTS ET DES UNIVERSITÉS FÉDÉRALES À L'ÉCHELLE DU BRÉSIL

Un partenariat stratégique avec le Conseil national des institutions du réseau fédéral d'éducation professionnelle, scientifique et technologique (CONIF) et les universités fédérales assure le déploiement à grande échelle de FRANMOBE à compter de 2022.

Le CONIF rassemble 41 institutions partenaires, dont 38 Instituts fédéraux technologiques (IF), deux Centres fédéraux d'éducation technologique (CEFET) et le Colégio Pedro II, ce qui correspond à 600 sites présents sur le territoire brésilien. En 2021, le plan de formation CONIF-FRANMOBE a permis de préparer huit enseignants de disciplines non-linguistiques (DNL) au déploiement de FRANMOBE dans leurs institutions

de rattachement : l'Institut fédéral du Ceará (IFCE), l'Institut fédéral de Santa-Catarina (IFSC), l'Institut fédéral de Rio Grande do Sul (IFRS), l'Institut fédéral de Minas Gerais (IFMG) et le CEFET de Rio de Janeiro. Le CEFET de Belo Horizonte - établissement ayant participé tout au long du processus de conception et d'expérimentation de FRANMOBE - a été commandité pour assurer ce plan de formation.

Les universités fédérales qui accueillent en 2022 le programme d'assistants de français au Brésil sont également parties prenantes de ce déploiement national¹.

UN VOLET RECHERCHE-ACTION À L'ÉCHELLE DU CÔNE SUD

Désormais, FRANMOBE développe un volet de recherche-action à partir de l'expérimentation de son référentiel et de la création de ressources didactiques dans le cadre du programme PRISA (Projets Interuniversitaires de Solidarité dans les Amériques) de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)².

L'enjeu de ce volet recherche est de valider un dispositif de formation susceptible d'être démultiplié auprès des institutions d'éducation supérieure désireuses de promouvoir la diffusion du français et la mobilité francophone dans toute la région. Cette recherche-action est portée par l'UFMG (Brésil), en partenariat avec l'Université du Cuyo (UnCuyo - Argentine), l'Université de la République (UDELAR - Uruguay) et l'Université Métropolitaine des Sciences de l'éducation (UMCE - Chili), cette dernière avec le soutien de Wallonie Bruxelles international (WBI).

Une dizaine d'enseignants-expérimentateurs de français, dirigés par six professeurs-chercheurs, sont entrés en expérimentation en 2021 dans ces universités, où 150 étudiants ont suivi des cours FRANMOBE.

Le dispositif de recherche-action PRISA-FRANMOBE doit fournir de nouvelles démarches didactiques et pratiques méthodologiques aux stagiaires en formation initiale ainsi qu'aux professeurs de français latino-américains.

Il a également pour objectif de développer la recherche en didactique des langues et la coopération universitaire entre les partenaires de la région.

¹ Le programme d'assistants de langue française au Brésil est porté par le Service de coopération éducative de l'Ambassade de France, qui choisit d'affecter les assistants dans les instituts et universités fédérales partenaires de FRANMOBE.

² L'évaluation rendue, en 2020, par la Commission Régionale d'Experts (CRE) de la Direction Régionale des Amériques (DRA) de l'AUF, a classé FRANMOBE parmi les cinq meilleurs projets PRISA des Amériques.

UNE DÉMARCHE COLLABORATIVE DE CO-CONSTRUCTION

Le guide didactique FRANMOBE a été conçu de manière collaborative grâce à une équipe de rédacteurs et contributeurs à la fois concepteurs, expérimentateurs et formateurs de formateurs FRANMOBE dans différentes institutions brésiliennes et françaises.

La « Séquence 0 » et le Projet 2 ont été réalisés notamment grâce à la participation des enseignants suivants :

Nina Layotte, conceptrice du référentiel, expérimentatrice et formatrice de formateurs FRANMOBE, ancienne lectrice de français au CEFET-MG et actuellement professeure de français à l'Alliance Française de Belo Horizonte, est rédactrice du guide didactique FRANMOBE.

Marina da Costa, chargée de cours à l'Université de Toulouse et formatrice de formateurs FRANMOBE, est elle aussi rédactrice.

Teddy Bajenaru, ancien lecteur de français et ancien enseignant à l'UFMG, a contribué à l'élaboration de la Séquence 0 et des miniprojets 1 et 2 du Projet 1.

Le Projet 2 a été réalisé par Nina Layotte (voir plus haut).

Le Projet 3 a été réalisé par **Eduardo Soares**, maître en Histoire de la Pédagogie et expérimentateur FRANMOBE. Il mène actuellement une recherche sur l'autonomie et l'apprentissage de langues dans les cours de français à objectif de mobilité académique à l'UFMG.

Le Projet 4 a été réalisé par **Júlia Penna**, expérimentatrice FRANMOBE, ancienne professeure-stagiaire aux cours de langues de l'UFMG, est étudiante en Lettres à l'UFMG.

Nous remercions vivement tous ces enseignants qui ont généreusement accepté de partager leurs séquences de cours. Celles-ci sont présentées ici à titre d'illustrations, pour que les futurs enseignants-utilisateurs puissent s'en inspirer en construisant librement leurs propres séquences. La démarche expérimentale ne s'arrête donc pas à la phase de conception : une fois le guide didactique en main, l'enseignant se l'approprie et l'adapte aux objectifs tant individuels que collectifs de ses étudiants.

Nous attendons des nouveaux enseignants qui mettront en place FRANMOBE dans les années à venir qu'ils aient la volonté, eux-aussi, de partager de nouvelles propositions de séquences afin d'enrichir ce cours au bénéfice de l'ensemble de la communauté des usagers.

Le guide didactique FRANMOBE doit devenir un outil d'apprentissage de la langue française en contexte académique à la disposition de tous. C'est pourquoi nous avons opté pour sa mise à disposition en accès libre.

Pour conclure, nous tenons à remercier tout particulièrement le professeur Christian Puren, didacticien des langues-cultures, professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne, qui a bien voulu assurer la fonction de conseiller scientifique pour le projet PRISA-FRANMOBE ainsi que la direction de la rédaction pour le référentiel et le guide didactique FRANMOBE. ■

PRÉSENTATION DIDACTIQUE

CHRISTIAN PUREN

Le guide FRANMOBE est un guide « didactique » : il s'adresse à des enseignants considérés comme des didacticiens, c'est-à-dire des professionnels capables de construire en permanence, pour s'adapter aux objectifs et besoins variés et variables de leurs apprenants, des dispositifs méthodologiques complexes parce que divers, évolutifs et négociés. (p. 9)

FRANMOBE est un dispositif original et, pensons-nous, efficace pour l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques, mais également intéressant pour la réflexion générale sur la didactique des langues-cultures et pour la formation à cette didactique. C'est pour ces raisons que j'ai immédiatement accepté d'y participer sur ses deux volets : le volet recherche-action, en assurant le suivi scientifique des travaux de plusieurs équipes universitaires de recherche sur les expérimentations en classe (PRISA-FRANMOBE) ; le volet ingénierie didactique, en finalisant la conception du ***référentiel**¹ et en assurant la direction de l'équipe des rédacteurs du guide didactique. C'est ce qui explique, dans cette Présentation didactique, les références à plusieurs de mes articles, qui permettront aux enseignants qui le souhaitent d'approfondir les tenants et aboutissants de la conception didactique de FRANMOBE et de ce guide.

Ce guide didactique couvre les **quatre *projets** du cours FRANMOBE, composés chacun de **trois *miniprojets** avec leur référentiel et leurs **trois *séquences** de cours. Il commence par une « Séquence zéro » (« Séquence 0 ») consacrée à la prise de contact, à la présentation du cours et à une première approche diagnostique des connaissances et représentations des étudiants concernant la langue française et la francophonie, ainsi que de leur projet de mobilité. Cette deuxième édition définitive de décembre 2022 comprend les présentations et référentiels des quatre projets du cours et de leurs miniprojets, ainsi que les trois séquences de chacun des miniprojets suivants :

- Projet 1 : Miniprojets 1, 2, 3
- Projet 2 : Miniprojet 1
- Projet 3 : Miniprojet 2
- Projet 4 : Miniprojet 3

1. Le référentiel FRANMOBE

Le référentiel FRANMOBE est un référentiel « actionnel », parce qu'il vise à donner à chaque étudiant la capacité à réaliser plusieurs types d'actions :

- **des projets pédagogiques** (quatre pour l'ensemble du cours) **et miniprojets** (trois par projet), leur réali-

sation successive fournissant à chaque étudiant la progression à la fois de l'élaboration de son projet de mobilité académique et de son processus d'apprentissage du français ;

- la conception et la préparation d'**un programme de mobilité académique**, véritable action sociale dans les quatre « domaines » ou « secteurs de la vie sociale » où se situe le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001), à savoir les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel :
 - *Sous domaine public, on situe tout ce qui relève des échanges sociaux ordinaires (relations commerciales et civiles, services publics, activités culturelles, de loisir dans des lieux publics, relations aux médias, etc.). Complémentairement, le domaine personnel sera caractérisé aussi bien par les relations familiales que par les pratiques sociales individuelles.*
 - *Le domaine professionnel recouvre tout ce qui concerne les interventions et relations des acteurs dans l'exercice de leur activité professionnelle. Le domaine éducationnel est celui où l'acteur se trouve dans un contexte (le plus souvent institutionnalisé) de formation et est censé y acquérir des connaissances ou des habiletés définies. (p. 18)*
- la constitution du dossier ainsi que la présentation argumentée de **son projet individuel de mobilité académique**, avec les questions et remarques à prévoir de la part de futurs interlocuteurs : Quelle est votre motivation à participer à un programme de mobilité ? Quels choix de destination/institution/programme de mobilité avez-vous fait ? Pourquoi avez-vous fait ces choix ? Quel est votre projet académique ? Qu'avez-vous prévu de faire, concrètement, au cours de ce séjour ? Comment, à votre retour dans votre pays d'origine, allez-vous intégrer votre expérience de mobilité dans la suite de votre formation académique et/ou dans votre projet professionnel ? ;

Il y a donc – et c'est **une des caractéristiques didactiques fondamentales du cours FRANMOBE** –, une homologie entre d'une part les fins (les projets individuels de mobilité et le projet collectif d'enseignement-apprentissage du français) et le moyen (la dite « ***pédagogie de projet** », pédagogie de référence de la ***perspective actionnelle**), ce qui est une garantie de cohérence et un facteur d'efficacité.

Le référentiel FRANMOBE est constitué de l'ensemble des référentiels de chaque miniprojet, chacun de ces référentiels étant composé de ses ***objectifs opérationnels** (chapitre 1.1 de cette présentation), de ses

1 Les termes précédés d'un astérisque (*) sont référencés dans le Glossaire (pp. 48-49).

***ressources documentaires et culturelles** (chapitre 1.2) et de ses ***ressources langagières** (chapitre 1.3). Nous aborderons à la suite la distinction entre les projets, les miniprojets et les séquences (chapitre 2), et enfin la question de l'évaluation (chapitre 3).

1.1. Les objectifs opérationnels

Ils décrivent les résultats visés par les différentes tâches successives devant aboutir à la réalisation de chaque miniprojet. À la fin du Miniprojet 2 du Projet 1, par exemple, les étudiants doivent être parvenus à « Se situer dans les espaces universitaires de la francophonie ». Les objectifs opérationnels de ce miniprojet, dont on voit bien qu'ils correspondent à des tâches qui suivent un ordre chronologique, sont les suivants :

- Repérer des universités francophones avec leurs différentes formations.
- Connaître les spécificités des différents espaces universitaires et services offerts.
- Se renseigner sur place.
- Se repérer sur un campus, demander et indiquer oralement un itinéraire interne.

Le plus important des objectifs opérationnels de l'ensemble du cours, parce que transversal à tous les projets et miniprojets, est le premier objectif annoncé dans la Séquence 0, à savoir « **prendre conscience des caractéristiques de la *démarche de projet** du cours FRANMOBE » (p. 15), et parvenir à la mettre en œuvre tout au long du cours. Les caractéristiques de la démarche de projet peuvent être considérées de ce fait comme les principales ***ressources méthodologiques** du référentiel FRANMOBE.

L'enseignant n'insistera jamais trop sur ces caractéristiques à ce moment-là, et il ne les rappellera jamais trop souvent par la suite. Héritée de la démarche de projet, **une autre caractéristique fondamentale du cours FRANMOBE** est en effet de ne pas viser seulement des objectifs culturels et langagiers, mais aussi des ***finalités formatives** dans les domaines – pour reprendre à nouveau la typologie du CECRL – personnel, public, éducationnel et professionnel. La démarche de projet est une démarche que les étudiants FRANMOBE doivent maîtriser non seulement pour ce cours, mais pour toutes leurs études universitaires ; et ils devront par la suite la mettre en œuvre tant dans leur vie professionnelle que citoyenne : pour cette raison, les compétences que cette démarche mobilise sont dites souvent « transversales ». Elles sont constamment sollicitées de manière plus ou moins explicite dans un cours de langue étrangère, mais l'enseignant peut les faire travailler par les étudiants de manière consciente et systématique :

[...] en exploitant l'homologie entre la micro-société classe et la société extérieure, on peut considérer et faire fonctionner la classe de langue comme un « incu-

bateur co-culturel », i.e. de culture d'action sociale, c'est-à-dire un lieu et un temps où les élèves, de manière intensive et sécurisée parce que médiés par l'enseignant, ont l'opportunité de s'entraîner à des compétences qui leur seront nécessaires plus tard tant dans leur vie professionnelle que citoyenne : s'adapter à d'autres manières de travailler ; travailler en groupes ; affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité ; apprendre de ses erreurs et des erreurs des autres ; produire en exploitant au maximum des moyens limités ; concevoir et conduire des projets collectifs ; s'auto-évaluer individuellement et collectivement² ; etc. Le professeur de langue-culture peut alors revendiquer pleinement un rôle d'éducateur dans l'enseignement scolaire, et de formateur dans l'enseignement professionnel. (p. 59)

Extrait de : Christian Puren, *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*

Les étudiants qui décideront finalement de ne pas s'engager dans un programme de mobilité académique auront malgré tout bénéficié, en suivant ce cours FRANMOBE, non seulement d'un bon apprentissage initial du français, mais aussi d'une formation de qualité à ce qu'on pourrait appeler « **la mobilité intellectuelle et culturelle** ».

Il est probable que certains étudiants aient une culture d'apprentissage éloignée de ce que l'on appelle la « culture de projet ». La méthodologie partagée d'enseignement-apprentissage, nécessaire au fonctionnement harmonieux et efficace de ce double processus, doit être considérée comme relevant d'une co-construction entre l'enseignant et les étudiants, ce qui demande à la fois négociation, compromis et évolution dans le temps. Le référentiel de la Séquence 0, par exemple, annonce comme l'un de ses objectifs que les étudiants soient capables de « prendre des initiatives en proposant des documents et des activités, en suggérant des manières de mieux adapter le cours à leurs besoins ». Il est évident que cet objectif d'autonomie individuelle et collective ne sera pas atteint par tous les étudiants et le groupe-classe à la fin de ces premières heures de cours. Il doit malgré tout faire partie dès le départ des préoccupations constantes de l'enseignant, dont l'une des fonctions principales est de doser constamment son niveau d'intervention en fonction du niveau d'autonomie des apprenants de telle manière que ce dernier s'élève un peu plus². L'accompagnement de l'enseignant peut aller jusqu'au contrôle, lequel doit donc être considéré lui aussi, paradoxalement, comme un moyen d'autonomisation des apprenants.

Christian Puren, « *Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires* »

2 Concernant l'auto-évaluation personnelle et collective dans FRANMOBE, voir *infra* p. 12 le chapitre rédigé par Marina Da Costa et Christian Puren.

Cela commence, dès cette Séquence 0 du cours FRANMOBE, par demander aux *apprenants* (le terme ici convient mieux que celui d'étudiant) d'expliciter leurs propres conceptions et représentations de l'apprentissage-enseignement d'une langue étrangère (L2). Ce travail est d'autant plus nécessaire en enseignement à distance ou hybride, que la part de travail individuel y est plus importante, et que les étudiants ont alors forcément tout le loisir de la prendre en charge en mettant en œuvre leurs propres stratégies. Dans le présent guide didactique sont présentés les documents utilisés et les activités effectuées par certains enseignants dans leurs séquences, mais on n'oubliera pas tout ce travail de négociation et de mise au point méthodologiques qui aura dû être réalisé en amont entre eux et leurs étudiants. La négociation porte aussi sur les contenus, que ce soit le choix des documents et leur exploitation (nous allons y revenir plus avant), ou celui des exercices de langue.

La culture de projet n'est pas forcément, non plus, celle qu'ont vécue les enseignants dans leurs propres apprentissages antérieurs, celle à laquelle ils ont été formés, ou encore celle à laquelle ils ont eu l'occasion de s'entraîner jusqu'à présent dans leurs pratiques de classe. **Une autre caractéristique fondamentale du référentiel FRANMOBE** est qu'il fonctionne, en raison des implications de sa mise en œuvre en classe, comme un instrument d'autoformation à ce qu'on peut appeler, cette fois, « **la mobilité didactique** » de l'enseignant, dans la mesure où il est amené à reconfigurer, en le diversifiant, son « système didactique », c'est-à-dire l'ensemble de ses stratégies d'enseignement. La perspective actionnelle et sa pédagogie de projet sont particulièrement bien adaptées à ce travail d'enrichissement, garantie d'une adaptabilité maximale aux objectifs, besoins et attentes des apprenants, parce qu'elles fonctionnent naturellement comme un « intégrateur didactique ».

Christian Puren, « *Le projet pédagogique comme intégrateur didactique* »

En d'autres termes, la complexité de l'action à réaliser par les apprenants eux-mêmes les amène, avec l'enseignant, à **mettre en œuvre toutes les « matrices méthodologiques »** disponibles actuellement, à savoir les matrices active, communicative, plurilingue et actionnelle. Il leur faut en effet, respectivement : comprendre des documents authentiques ; communiquer entre eux et avec l'enseignant ; exploiter leurs compétences acquises en L1 et éventuellement dans d'autres langues ; agir pour préparer individuellement et collectivement leur projet personnel de mobilité académique.

Christian Puren, « *Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures* »

Une bonne illustration de l'importance des reconfigurations didactiques nécessaires pour la mise en œuvre du référentiel FRANMOBE est fournie par le nombre important des problématiques de recherche qui ont pu être dégagées *a priori*, pour le programme PRISA-FRANMOBE, comme étant à reprendre à nouveaux frais dans les pratiques de classe FRANMOBE. Outre la problématique, évoquée ci-dessus, du pluriméthodologique, il s'agit entre autres des problématiques de l'autonomie (avec les relations autonomie-hétéronomie et autonomie individuelle-autonomie collective) ; de la gestion plurilingue de la classe ; des activités métacognitives, nécessaires en particulier pour la régulation des apprentissages en démarche de projet ; de la culture (avec la co-construction d'une culture commune d'enseignement-apprentissage). C'est la raison pour laquelle **ce guide a été appelé non pas « pédagogique » ni « méthodologique », mais « *didactique »** : il s'adresse à des enseignants considérés comme des *didacticiens*, c'est-à-dire des professionnels capables de construire en permanence, pour s'adapter aux objectifs et besoins variés et variables de leurs apprenants, des dispositifs méthodologiques complexes parce que divers, évolutifs et négociés.

Christian Puren, « *La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie* »

1.2. Les ressources documentaires et culturelles

Dans la perspective actionnelle – en prenant « perspective » dans un sens méthodologique (la démarche de projet), mais aussi dans le sens psychologique (la perspective dans laquelle se placent constamment les étudiants et se construit le cours FRANMOBE, à savoir celle d'une future mobilité académique) – la ***documentation** authentique occupe une place stratégique pour trois fortes raisons :

1. C'est la documentation qui garantit l'apport des ressources culturelles. Or c'est principalement sur la culture – la culture des pays et des établissements d'éducation supérieure de la francophonie – que se joue la motivation des étudiants à la mobilité, et leur choix de mobilité.

2. C'est sur la documentation que se jouent principalement les enjeux formatifs de la démarche de projet, à savoir l'autonomisation et la responsabilisation à la fois individuelles et collectives des étudiants. Ce guide didactique propose pour chaque miniprojet certains documents, parce qu'il fallait bien en proposer pour illustrer concrètement la démarche, mais ils ne sont là, précisément, qu'à titre d'**illustrations**. C'est pour cette raison que dans le premier projet, le guide s'appuie sur des documents proposés par des enseignants différents (cf. « Présentation institutionnelle, p. 6) ; que des liens Internet sont souvent donnés vers d'autres documents ; que le choix est souvent laissé aux étudiants

3 C'est l'idée de la « zone proximale de développement » de Vygotsky, appliquée ici à la problématique de l'autonomie.

de choisir par groupes leurs documents dans des dossiers documentaires, en particulier ceux proposés en ligne par les établissements d'éducation supérieure des pays francophones promouvant la mobilité ; que les ressources documentaires ne sont indiquées dans le référentiel qu'en termes généraux (par ex. « Témoignages d'étudiants sur leur parcours et/ou sur leur séjour de mobilité », « Programmes et diplômes du pays d'origine et des pays de mobilité », « Pages de promotion ou d'information de sites Internet officiels d'universités », pour le Miniprojet 1 du Projet 1) ; ou encore – dernière caractéristique que l'on peut citer ici, mais non des moindres –, que le référentiel n'est pas donné pour l'ensemble du cours, ni même par projets, mais par miniprojets, avec les documents et les activités de séquences effectivement travaillés par des enseignants avec leurs étudiants.

En effet – et c'est **une autre des caractéristiques fondamentales du cours FRANMOBE** –, il revient à l'enseignant et aux étudiants de rechercher, de sélectionner, d'organiser et d'exploiter les ressources documentaires à partir du référentiel, certes, mais suivant leurs besoins et à leur manière : le cours FRANMOBE est conçu et doit être mis en œuvre comme **une co-construction commune permanente** de l'enseignant et des étudiants, ces derniers prenant de plus en plus d'initiatives au fur et à mesure de leur prise d'autonomie, de leurs progrès en compétence langagière et de la maturation de leurs projets de mobilité.

3. Enfin, c'est aussi dans la documentation, et à l'occasion du travail sur la documentation, qu'apparaissent les ressources langagières à travailler.

1.3. Les ressources langagières

Les premiers travaux du Conseil de l'Europe qui ont abouti à la publication en 1975 du *Threshold Level* anglais et en 1976 du *Un niveau seuil* français s'appuyaient sur le principe de la « définition des besoins langagières ».

L'expression ne rend pas compte du fait qu'il s'agissait en réalité d'une définition **préalable** aux cours, et réalisée par des linguistes, des didacticiens, des auteurs de manuels, parfois par les enseignants eux-mêmes, et donc **sans la participation des apprenants**. C'est sur ce principe qui date donc de près d'un demi-siècle que reposent encore principalement les cours de type FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) ou FOU (Français sur Objectifs Universitaires), même si des aménagements des contenus préprogrammés peuvent être réalisés pendant le cours, à l'initiative de l'enseignant et des étudiants.

L'un des didacticiens encore les plus cités comme référence de ce principe de la « définition des besoins langagières » est René Richterich et son ouvrage de 1985, *Besoins langagières et objectifs d'apprentissage* (Paris : Hachette, 1985). Mais ceux qui le citent (en se contentant le plus souvent du titre...) ne signalent jamais, à ma

connaissance, qu'il avait publié six ans plus tôt, en 1979, un article intitulé

René Richterich, « L'antidéfinition des besoins langagières comme pratique pédagogique »

dans lequel il remettait par avance en question ce principe unique parce qu'il le considérait en tant que tel contraire à la « centration sur l'apprenant », autre principe dont allaient pourtant se réclamer les mêmes promoteurs de ces types de cours.

Après avoir posé le fait que les stratégies et les ressources effectivement mobilisées par les étudiants étaient aussi importantes que les objectifs, et qu'il fallait par conséquent leur consacrer des moments spéciaux de réflexion (qu'on appelle maintenant de réflexion « métacognitive »), et après avoir donné quelques exemples concrets de « pratiques pédagogiques d'antidéfinition », René Richterich concluait son article par ces lignes :

Insistons sur le fait que ces moments de prise de conscience des objectifs et des ressources ainsi que de découverte des stratégies peuvent varier en durée et en fréquence. Leur but final est de rendre un apprenant ou un groupe d'apprenants de plus en plus responsable de son apprentissage en le faisant communiquer sur un thème qui est pour lui quand même d'une certaine importance : pourquoi et comment il apprend telle ou telle langue étrangère. On aura constaté que dans les démarches et pratiques brièvement indiquées ci-dessus, le terme de besoin n'apparaît jamais. C'est en fait parce qu'on « n'en a plus besoin ». Ce sont les ressources (quels sont les moyens matériels qui manquent) et les stratégies (quelles sont les actions à entreprendre) qui donneront une certaine expression à la notion de manque évoquée au début. Au lieu d'analyser, de définir, d'identifier des « besoins », on restera attentif, tout au long de l'apprentissage, à ce qu'il faut faire et changer pour atteindre chaque nouvel objectif. Car, pour paraphraser la phrase citée par Cooper : lorsque j'apprends une langue, je n'ai pas toute une série de besoins langagières, mais j'ai besoin de beaucoup de choses. (p. 58)

Nous considérons que l'analyse technique préalable des besoins langagières est **devenue désormais obsolète** en raison de la forte convergence actuelle entre (1) la perspective actionnelle et la démarche de projet (où les besoins sont des besoins d'action) (2) l'exigence de formation à l'autonomie personnelle et collective des étudiants en tant que futurs professionnels (qui devront alors mettre en œuvre cette même démarche de projet) et (3) les environnements et outils numériques, dont le réseau numérique (le Web), qui permettent désormais l'accès immédiat des étudiants eux-mêmes à une masse énorme de ressources authentiques (y compris en L1), à des recherches culturelles et langagières très larges ou à l'inverse très ciblées, à des exercices auto-correctés en ligne et à des traducteurs automatiques :

Christian Puren, « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? »

L'ensemble des ressources langagières du référentiel FRANMOBE tel qu'on pourrait vouloir le reconstituer en compilant les référentiels des différents miniprojets ne constitue absolument pas le programme langagier de ce cours – il n'y en a pas ! – : les ressources langagières de ces référentiels sont les contenus de langue qui se sont trouvés coïncider entre d'une part les besoins langagiers des étudiants pour les actions qu'ils avaient à réaliser, et d'autre part les besoins d'exploitation de la documentation utilisée. Ce sont **des besoins que l'on peut qualifier d' « émergents »**, nés des actions entreprises et modifiant à leur tour ces actions, dans une relation récursive complexe à l'opposé de la logique linéaire et déterministe de l'analyse technique préalable des besoins langagiers.

C'est la raison pour laquelle ces besoins sont donnés dans le guide pour chaque miniprojet dans des mini-référentiels affichant les objectifs opérationnels et les ressources documentaires et culturelles qui ont été elles aussi mobilisées à cette occasion. La responsabilité première de l'enseignant, en tant que professionnel de la langue et de la culture étrangères, est de **garantir en cours d'apprentissage cette coïncidence et cette récursivité entre besoins et action**.

D'un point de vue purement linguistique, le classement des formes langagières est toujours plus ou moins discutable. Dans le référentiel FRANMOBE, nous les avons regroupées dans une logique didactique, c'est-à-dire dans les rubriques auxquelles les enseignants sont habitués (morphologie, syntaxe, notions, actes de parole, lexicque), pour qu'ils en repèrent et manipulent plus facilement eux-mêmes les contenus.

– Certaines réalisations langagières de type « actes de parole + notions spécifiques nous ont semblé pouvoir être classées en tant qu'objectifs opérationnels dans le tout premier miniprojet. Par exemple, dans le Miniprojet 1 du Projet 1, on trouve « Se présenter en tant qu'étudiant » et « Présenter son parcours académique » (p. 23). Il s'agit seulement encore de simples réceptions-transmissions d'informations telles qu'on les trouvait dans les tout débuts des cours en approche communicative.

Mais dès le Miniprojet 2, on voit que les objectifs opérationnels dépassent ce cadre limité pour devenir des actions complexes mobilisant des ressources à rechercher et exploiter en fonction de son projet, en même temps que les résultats de ce processus peuvent modifier ce même projet : « Repérer des universités francophones avec leurs différentes formations », « Connaître les spécificités des différents espaces universitaires et services offerts ». La perspective actionnelle et sa pédagogie de projet amènent ainsi à intégrer la compé-

tence communicative dans la « compétence informationnelle », dont l'une des composantes de base est la capacité à repérer les seules informations pertinentes, i.e. utiles pour l'action envisagée.

Christian Puren, « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle »

– Les notions générales ont été utilisées pour regrouper selon le sens des formes grammaticales par ailleurs hétérogènes comme les adverbes, les prépositions et les conjonctions, ainsi que du vocabulaire courant. Dans les ressources langagières du Miniprojet 1 du Projet 1, par exemple, on trouve la numération, le lieu, le temps et l'identification (cf. p. 23).

- La dernière rubrique, Lexique, couvre tout le vocabulaire nécessaire à la compréhension et à l'exploitation des documents supports utilisés. Cela n'aurait pas eu de sens d'en donner la liste, même non limitative, c'est pourquoi elle se limite à l'énoncé suivant, le même pour tous les miniprojets : « Vocabulaire nécessaire pour réaliser les objectifs opérationnels de chaque miniprojet dans les domaines et pour les thématiques qu'il mobilise, et avec les documents utilisés ».

2. Projets, miniprojets, séquences

Les projets, au nombre de quatre, comportent chacun trois miniprojets, chacun de ceux-ci comportant trois « ***séquences** » qui demandent chacune plusieurs heures de travail, et qui se déroulent par conséquent sur plusieurs ***séances**.

Les noms de ces projets, qui annoncent l'action à réaliser, sont pour l'instant les suivants (ceux des trois derniers projets sont susceptibles d'être modifiés, en fonction du résultat des expérimentations en cours au CEFET et à l'UFMG, à Belo Horizonte) :

- Projet 1 : « Envisager sa mobilité académique »
- Projet 2 : « Se préparer à la vie d'étudiant dans un pays francophone »
- Projet 3 : « Élaborer son projet de mobilité »
- Projet 4 : « Préparer et présenter son dossier de candidature »

Les miniprojets sont de vrais projets, même s'ils sont de taille réduite, parce qu'ils sont autonomes : ce ne sont donc pas des « ***tâches** », lesquelles sont des parties d'un projet à réaliser dans un ordre chronologique pour aboutir à la réalisation du projet au moyen d'une « tâche finale », comme c'est le cas dans les unités didactiques des manuels. Dans le cours FRANMOBE, c'est la réalisation cumulative de chacun des miniprojets qui concourt à donner aux étudiants la capacité à réaliser l'action complexe du projet global (Projet 1, 2, 3 ou 4) : les mini-

projets sont des composantes de leur projet commun, et non des phases. Le Projet 1, par exemple, « Envisager sa mobilité académique », propose trois manières différentes de l'envisager, même si on voit bien qu'elles ont été classées du moins défini au plus défini et du présent vers l'avenir, comme le veut d'ailleurs la logique de projet :

Miniprojet 1 : Présenter son parcours académique

Miniprojet 2 : Se situer dans les espaces universitaires de la francophonie

Miniprojet 3 : Se préparer à organiser sur place son planning hebdomadaire

Dans le guide, la construction interne des projets est donc de type modulaire. Il en est généralement de même à l'intérieur des miniprojets, c'est-à-dire d'une séquence à l'autre, même si bien entendu les documents et activités concrètement proposés par les enseignants concepteurs du guide tiennent compte des contraintes de la progression langagière d'une séquence à l'autre. Cette modularité permettra aux enseignants et aux étudiants d'envisager un certain niveau d'autonomie même s'ils décident d'utiliser pour l'essentiel le matériel didactique proposé dans le guide FRANMOBE : cette autonomie « encadrée » pourra être précieuse pour les enseignants commençant un cours FRANMOBE sans avoir pratiqué jusqu'alors la démarche de projet.

La séquence est une notion didactique : c'est l'équivalent, dans ce guide, de ce qu'est l'unité didactique des manuels, c'est-à-dire une série de supports et d'activités constituant un ensemble suffisamment cohérent pour qu'on puisse y faire travailler en synergie les différentes activités langagières (compréhension, expression, interaction et médiation à l'écrit et à l'oral) de manière intégrée. Les enseignants FRANMOBE ont donc à faire tout un travail dont une grande partie est déjà livrée livrée « clés en mains » dans les manuels, et qui relève de **l'ingénierie didactique** :

Christian Puren : « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique »

Leur travail est d'autant plus délicat qu'il doit tenir compte en permanence des besoins, propositions et réactions des étudiants. Le guide FRANMOBE se veut un guide « didactique » parce qu'il prétend fournir aux enseignants, non pas, comme les manuels, un « prêt à enseigner », mais un « **prêt à se former à enseigner** ».

3. L'autoévaluation individuelle et collective (Christian Puren et Marina Da Costa)

Il est indiqué dans la Présentation institutionnelle de ce guide que FRANMOBE se veut aussi « un outil d'apprentissage de la langue française en contexte académique ». Il ne s'agit pas pour autant, dans le cadre de ce cours, d'effectuer des évaluations sommatives

des compétences langagières, et moins encore de préparer à des certifications officielles. L'originalité de FRANMOBE est qu'il se veut d'abord un outil d'élaboration de projets personnels, et qu'à ce titre, **sa démarche spécifique d'évaluation doit être en cohérence avec la démarche de projet**. Cela veut dire, concrètement, que cette évaluation doit présenter les caractéristiques suivantes :

- Il s'agit d'une autoévaluation.
- Elle est à la fois individuelle et collective.
- Elle est centrée sur les processus d'élaboration des projets et sur les processus d'apprentissage.
- Elle est « ***formatrice** », c'est-à-dire qu'elle vise à former à l'autoévaluation, ce qui implique une réflexion de ses acteurs pour prendre conscience de la manière dont ils la réalisent, et ainsi pouvoir l'améliorer.
- Elle est à construire en commun par l'enseignant et les apprenants.

D'où nos propositions dans le point a ci-après : il s'agit non pas d'un questionnaire, mais d'un **guide d'auto-questionnement** destiné à faire émerger chez chacun des étudiants, avec l'aide de leur enseignant, les questions à se poser et les réponses à rechercher. Il nous semble important qu'une séance entière y soit consacrée à la fin de chaque miniprojet.

Deux extraits de l'ouvrage de Paul Cyr *Les stratégies d'apprentissage* nous semblent pouvoir fournir une aide précieuse aux apprenants pour construire leur questionnement et leurs réponses à partir du guide d'auto-questionnement proposé ici. Les enseignants présenteront aux étudiants les contenus de ces deux extraits qui leur paraîtront pertinents, de la manière qu'ils jugeront efficace :

« Définition et typologie des stratégies d'apprentissage » - « Quelques recommandations pour améliorer votre apprentissage du français »

Nous proposons ci-après au point a le guide d'auto-évaluation individuelle, et au point b la consigne du travail d'autoévaluation collective en grand groupe qui devra se faire à la suite.

a) Autoévaluation individuelle

Du point de vue personnel

- Est-ce que j'estime être plus motivé, aussi motivé, moins motivé pour un projet de mobilité académique ? Grâce à/à cause de quoi ? Qu'est-ce qu'il me faudrait pour maintenir ou augmenter ma motivation ?
- Est-ce que j'estime avoir suffisamment progressé dans la conception de mon projet personnel ? Si oui, en quoi, et grâce à quoi ? Si non, pourquoi, et qu'est-ce qu'il me faudrait pour mieux progresser ?

- Est-ce que j'estime avoir mieux pris conscience de mes stratégies personnelles d'apprentissage (lesquelles ?) et les avoir diversifiées (en quoi ?). Si non, pourquoi, et qu'est-ce qui m'aiderait à le faire ?
- Est-ce que j'estime avoir suffisamment progressé en termes d'autonomie d'apprentissage ? Si oui, en quoi, et grâce à quoi ? Si non, pourquoi, et qu'est-ce qu'il me faudrait pour mieux progresser ?
- Est-ce que j'estime avoir suffisamment progressé dans ma connaissance de la culture des pays et des universités francophones ? Si oui, en quoi, et grâce à quoi ? Si non, pourquoi, et qu'est-ce qu'il me faudrait pour mieux progresser ?
- Est-ce que j'estime avoir suffisamment progressé dans ma maîtrise du français ? Si oui, en quoi, et grâce à quoi ? Si non, pourquoi, et qu'est-ce qu'il me faudrait pour mieux apprendre la langue ?

Du point de vue collectif

- Est-ce que j'estime avoir apporté une contribution personnelle efficace à l'activité de l'enseignant et aux activités de groupe, tant pour la maturation des projets de mobilité que pour l'apprentissage de la langue ? Si oui, en quoi et grâce à quoi ? Si non, comment est-ce que ma contribution pourrait être améliorée ?
- Est-ce que j'estime que l'enseignement collectif et les activités collectives ont apporté une contribution efficace à la maturation de mon projet personnel de mobilité et à mon apprentissage du français ? Si oui, en quoi et grâce à quoi ? Si non, comment est-ce que cette contribution pourrait être améliorée ?

b) Autoévaluation collective

Consigne : *Au cours d'une séance en groupe-classe, décidez tous ensemble de la manière dont vous allez parvenir à exploiter les résultats des autoévaluations individuelles pour parvenir à un bilan oral ou écrit collectif que vous présenterez à votre enseignant et dont vous discuterez avec lui pour parvenir à des décisions communes concernant la poursuite du cours.*

4. Moments de régulation (à la fin de chaque séquence)

À ces séances d'autoévaluation individuelle et collective à la fin de chaque miniprojet viendront naturellement s'ajouter les moments de **régulation des apprentissages** bien connus des enseignants, qu'ils organisent dès qu'ils en ressentent le besoin pour **réguler aussi leur propre enseignement**, mais qui auront une pertinence particulière à la fin de chaque séquence puisque chacune d'elle constitue une unité d'enseignement-apprentissage. Surgiront sans doute à ces moments-là des interrogations, des remarques et des demandes plus personnelles, plus immédiates et plus concrètes, qui viendront utilement compléter le travail plus collectif, plus distancé et plus réflexif réalisé au cours des séances d'autoévaluation à la fin de chaque miniprojet.

5. Un projet d'auto-appropriation du cours FRANMOBE par les enseignants eux-mêmes

Dans sa version définitive, ce guide FRANMOBE ne proposera que des illustrations partielles des trois derniers projets. Ce seront le Miniprojet 1 pour le Projet 2, le Miniprojet 2 pour le Projet 3 et le Miniprojet 3 pour le Projet 4, chaque miniprojet avec son référentiel et ses trois séquences.

Ce peut être une bonne occasion, pour les enseignants FRANMOBE, de se donner les moyens de **lancer et mener ensemble un projet collaboratif** pour non seulement compléter ce guide, mais l'enrichir et l'améliorer en permanence. Outre l'intérêt pour le guide et ses futurs utilisateurs, cela les amènerait à s'inscrire eux-mêmes collectivement dans une démarche d'autonomie personnelle et collective semblable à celle qu'ils demanderont à leurs étudiants de mettre en œuvre dans leurs cours. ■

CONTEXTUALISATION DES COURS D'EXPÉRIMENTATION

SÉQUENCE 0 ET PROJET 1

Les séquences de cours de Nina et de Teddy ont été réalisées dans le cadre des expérimentations du projet FRANMOBE à partir de septembre 2020 avec des étudiants brésiliens en cours de formation dans des établissements d'éducation supérieure de Belo Horizonte (État de Minas Gerais, Brésil). Tous les étudiants étaient brésiliens et n'avaient jamais étudié le français auparavant. En raison de la pandémie, tous les cours ont été réalisés en distanciel.

Ci-dessous, la présentation des cours telle qu'a souhaité la faire chacun des deux enseignants.

NINA LAYOTTE

L'enseignement du français comme langue étrangère au Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) fait partie d'un projet mené par le Secrétariat des Relations Internationales et le bureau d'extension. Dans ce cadre, différents types de cours sont proposés : des cours de FLE général, des cours intensifs destinés aux étudiants sélectionnés pour réaliser un stage en France et des cours pour préparer à la lecture de textes scientifiques en français, notamment pour passer le concours d'entrée en doctorat.

FRANMOBE a donc été ajouté à cette offre. Comme il s'agissait d'une expérimentation et que nous étions au départ la seule enseignante de FLE du CEFET-MG, nous avons sélectionné 25 étudiants pour former un seul groupe FRANMOBE.

Ce groupe était de formation très homogène, tous les étudiants étant en début de formation d'ingénieur. Une partie d'entre eux maîtrisait l'anglais, mais, pour une autre partie, ce sont leurs difficultés à apprendre cette langue qui les avait amenés à choisir le français comme alternative. Leurs projets de mobilité étaient variés : certains avaient déjà une idée précise, comme celle de faire un stage dans le cadre des accords du CEFET-MG avec des IUT français ou de faire un master au Canada. Mais la majorité n'avait pas encore de projet défini et participait au cours FRANMOBE d'abord pour apprendre le français, et ensuite pour éventuellement avoir des opportunités d'études ou de travail dans un pays francophone. Aucun des étudiants n'avait encore voyagé dans un pays francophone.

Nous avons commencé les cours en proposant deux séances de deux heures chacune par semaine, en distanciel et en modalité synchrone. Néanmoins, au fil du temps, nous avons remarqué que les étudiants rencon-

traient des difficultés pour suivre l'ensemble des cours étant donné leur charge de travail par ailleurs. C'est pourquoi nous avons réduit les séances à 1h30, et nous avons offert aux étudiants la possibilité de participer à un cours par semaine de manière synchrone, et de regarder l'autre cours de la semaine en modalité asynchrone à partir d'un enregistrement vidéo. La Séquence 0 et le Projet 1 présentés dans cette version de mars 2022 du Guide didactique FRANMOBE correspondent à un total d'environ 70 heures de cours.

TEDDY BAJENARU

L'iUFMG (Idiomas para fins acadêmico-profissionais de l'UFMG) est un Centre multi-langues interne à l'Université Fédérale du Minas Gerais, qui propose, exclusivement aux étudiants de l'UFMG, des cours de langues gratuits à la carte. Les places sont limitées (12, 20 ou 30 places par cours, en fonction des offres). Des dizaines de langues y sont enseignées, l'accent étant mis pour toutes sur les « compétences académiques ». Des cours de français sur des projets de mobilité y étaient dispensés depuis 2016 dans le cadre de cours de langues de type FOU. Le programme FRANMOBE y a donc été intégré en 2020.

Une grande partie des étudiants inscrits au cours de français de mobilité à l'iUFMG sont très diplômés, de 2^e cycle et 3^e cycle, soit au niveau master, soit en doctorat. Une bonne partie d'entre eux est de formation scientifique ou technologique (Génie, Biologie, Chimie, Physique). Deux ou trois étudiants ont déjà connu la mobilité. La moitié d'entre eux a un projet de mobilité plus ou moins vague, une petite partie ayant déjà un projet défini vers ces pays ou régions francophones : Canada francophone (Québec), France, Belgique, Suisse, Luxembourg et Congo. Beaucoup parlent et/ou apprennent déjà deux ou trois autres langues étrangères. Au premier semestre, le groupe débutant comptait des profils assez divers, allant de l'étudiant souhaitant apprendre le français par plaisir jusqu'à une doctorante voulant obtenir un contrat de recherche postdoctoral en Biologie cellulaire à l'Université MC Gill (Canada), en passant par un étudiant qui cherchait à mettre toutes les chances de son côté pour candidater à l'École d'Animation des Gobelins à Paris.

Nos séquences de cours correspondant à la Séquence 0 et à celles des trois miniprojets du Projet 1 se sont déroulées sur 48 heures à raison de quatre heures de cours par semaine (trois heures de manière synchrone et une heure consacrée au travail en autonomie). ■

PROJET 2 – NINA LAYOTTE

Le Projet 2 de FRANMOBE, expérimenté au CEFET-MG, s'est déroulé dans des conditions similaires au Projet 1. Néanmoins, le groupe d'étudiants était plus réduit : 15 étudiants au lieu de 25. Cette réduction a été due au fait que certains étudiants avaient déjà abandonné en cours de Projet 1, et que d'autres avaient décidé de ne pas continuer. Plusieurs raisons expliquent leur décision, en particulier le manque de temps pour suivre un cours supplémentaire, alors que leur charge d'étude et de travail est déjà lourde, ainsi que les changements dans leur emploi du temps entre deux semestres universitaires. Au vu de cette situation, nous avons ouvert les inscriptions pour le Projet 2 à des étudiants ayant déjà étudié ailleurs le français entre 50h et 70h, ce qui correspond à la charge horaire du Projet 1. Cette initiative a plutôt bien fonctionné puisque plusieurs étudiants ayant commencé le cours au Projet 2 ont ensuite continué avec le Projet 3.

Les cours du Projet 2 se sont déroulés dans les mêmes conditions que ceux du Projet 1, c'est-à-dire en ligne et à raison de 3 heures par semaine. Pour l'adapter au rythme de travail des étudiants, nous avons maintenu la même organisation : chaque étudiant devait participer de manière synchrone à un des deux cours de 1h30 par semaine, et il pouvait suivre l'autre de manière asynchrone à partir de son enregistrement vidéo. La version du Projet 2 présentée ici a correspondu à 50 heures de cours.

PROJET 3 – EDUARDO SOARES

Pour ce Projet 3 de FRANMOBE, nous avons réalisé trois expérimentations de 48h, deux en distanciel et une en présentiel, pour des groupes d'une dizaine d'étudiants principalement d'ingénierie, à raison de deux séances d'1h30 par semaine.

Pour les deux premières expérimentations, qui se sont déroulées en ligne, nous avons eu une moyenne de onze inscriptions. Les quelques étudiants qui ont abandonné en cours de route nous ont expliqué que leur formation de spécialité leur prenait trop de temps, ou qu'ils avaient des stages dont les horaires coïncidaient avec ceux du cours FRANMOBE.

Pour la troisième expérimentation, nous avons eu huit inscriptions, cinq étudiants ayant effectivement commencé le cours. L'École d'Ingénierie ayant accepté l'ouverture des inscriptions à toute l'UFMG, trois autres étudiants ont pu s'inscrire, de Lettres et de Biologie. Les étudiants qui se sont inscrits à ce Projet 3 sans avoir suivi les deux projets précédents ont passé un entretien pour vérifier qu'ils avaient le niveau suffisant (A2-B1) pour suivre le cours et y participer en français.

La majorité de nos étudiants ayant suivi les cours des Projets 1 et 2 et tous les étudiants qui ont terminé le Projet 3 ont manifesté leur désir de poursuivre en Projet 4.

PROJET 4 – JÚLIA PENNA

Le Projet 4 a été expérimenté une seule fois à l'UFMG. Pour cette expérimentation, nous avons ouvert 25 places et nous avons reçu six inscriptions. Deux étudiants n'ont pas pu commencer le cours à cause des horaires de leur stage final. Un étudiant a quitté le cours en cours de semestre en raison de ses heures de stage. Trois l'ont suivi entièrement.

Le faible nombre d'inscriptions s'explique par le niveau de français attendu (B1-B2), par le manque de temps des étudiants en fin de cours, et enfin par la période peu favorable pendant laquelle le cours s'est déroulé, de novembre à mars. Ces mois sont marqués en effet au Brésil par les vacances d'été, les fêtes de fin d'année ainsi que par la fin (novembre) ou le début (janvier) des stages.

Les cours ont eu lieu en ligne, à raison de deux séances de 1h30 par semaine, pour un total de 48h. Les quatre étudiants du groupe avaient suivi les cours des projets précédents, trois dès le Projet 1 et un à partir du Projet 2. À la fin du cours, l'un des étudiants était déjà en France pour sa mobilité académique, un autre prévoyait de faire son master en mobilité, et le troisième était en train d'évaluer ses options de mobilité pour l'année suivante. ■

PRÉSENTATION

La Séquence 0 se situe en tout début de cours, avant même le premier projet, parce qu'il s'agit d'une phase de préparation à l'ensemble de la formation. Elle est essentielle : tous les enseignants commencent d'ailleurs tous leurs nouveaux cours par une séquence de ce type, et elle est proposée dans beaucoup de manuels sous le nom d'« Unité 0 », qui nous a inspiré le nom de cette séquence.

La partie du Référentiel **FRANMOBE** à la page précédente donne de manière détaillée l'ensemble des objectifs de cette séquence. Il ne faut pas hésiter à lui consacrer plusieurs heures. Les deux versions différentes présentées ici, proposées par Nina et par Teddy, leur ont demandé entre six et huit heures de travail de classe.

Contrairement à ce qui se passe généralement dans les séquences des miniprojets, les différentes activités de ces deux versions sont relativement indépendantes les unes des autres. On n'hésitera donc pas à se créer sa propre séquence en « panachant » des activités de l'une et l'autre, en les mettant dans l'ordre qui paraîtra le plus pertinent en contexte, en développant telle ou telle activité (comme y invitent d'ailleurs les documents supplémentaires signalés dans les deux versions), en ajoutant d'autres activités originales ou inspirées de manuels.

Les premiers moments du premier cours commencent toujours par les présentations, qui n'apparaissent pas prises en compte en tant que telles dans les versions de Nina et de Teddy. Nous proposons ci-dessous une manière de profiter de ces présentations en les mettant au service d'une présentation de la démarche **FRANMOBE**, et de la constante attitude réflexive demandée par sa caractéristique principale, à savoir la démarche de projet.

Comme il est d'usage, l'enseignant se présente, puis chaque étudiant se présente à son tour. On leur signale qu'ils vont le faire cette fois dans leur langue, mais que dès le début du projet 1, ils apprendront à le faire en français.

On demande aux étudiants de se présenter aussi en tant qu'apprenants dans ce cours : pourquoi ils s'y sont inscrits (cf., dans le Référentiel, « identifier leurs éventuelles idées de mobilité », « attentes concernant l'apprentissage du français »),

quelles sont les autres langues qu'ils connaissent, comment ils ont aimé les apprendre, comment ils pensent apprendre de manière efficace dans le cadre du présent cours (cf. dans le Référentiel, « identifier leurs représentations [...] concernant l'apprentissage du français sur un objectif spécifique : la mobilité académique »).

On peut aller plus loin en faisant remplir aux étudiants une petite fiche où ils reprendront par écrit leurs réponses à ces questions. Ce questionnaire, une fois rempli, sera la « Fiche apprenant » de chacun, qu'on leur demandera de conserver jusqu'à la fin du cours.

Cette Fiche apprenant pourra donner lieu à deux types d'exploitation :

- Dès qu'ils en ont la possibilité, dans les semaines suivantes, on pourra demander aux étudiants volontaires de reprendre à l'oral en français tout ce qu'ils pourront. Cela leur fournira une auto-évaluation de leur progression en français.
- Dès la fin du Projet 1, ou à la fin du Projet 2, on pourra leur demander (en français, alors !) de se situer par rapport à ce qu'ils avaient écrit au départ sur leur Fiche apprenant : Ont-ils encore les mêmes objectifs ? Considèrent-ils qu'ils sont en bonne voie de les atteindre ? Comment ont évolué leur motivation et leurs idées sur l'apprentissage ? Etc. Cette activité pourra être pour eux l'occasion de donner leur avis sur le cours et, si une partie de ce travail se fait en groupes restreints puis en groupe-classe, de faire pour les projets suivants des propositions collectives concernant les modes et les contenus d'enseignement-apprentissage.

Dans la présentation de la démarche **FRANMOBE** au cours de cette séquence – à partir, donc, des expériences, connaissances et représentations des étudiants (il ne s'agit pas de faire un cours magistral de didactique !...) –, on pourra, en fonction de la culture d'apprentissage de ses étudiants et de sa propre culture d'enseignement, mettre l'accent plus particulièrement sur certaines implications de cette démarche parmi celles présentées dans le Référentiel et dans la Présentation didactique, ou sur certaines attentes personnelles.

OBJECTIFS OPÉRATIONNELS

Il s'agit pour les étudiants :

1. de prendre conscience des caractéristiques de la « démarche de projet » du cours **FRANMOBE** et des attentes de l'enseignant dans ce qu'elles ont de commun à tout cours de FLE, et de spécifique par rapport au public (des étudiants en formation professionnelle) et à la finalité (l'élaboration de projets personnels de mobilité académique) :

- participer activement au travail en groupes restreints ou en groupe-classe,
- réaliser les activités demandées dans le cadre du travail personnel hors-classe, indispensables dans le cas d'un cours à distance ou hybride,
- mobiliser leur autonomie et responsabilité personnelles et collectives déjà acquises ; par exemple, prendre des initiatives en proposant des documents et des activités, en suggérant des manières de mieux adapter le cours à leurs besoins,
- exploiter leurs expériences, connaissances et compétences acquises dans l'apprentissage antérieur d'une autre langue et au cours de leurs études universitaires, ou encore dans leurs contacts avec d'autres cultures,

2. de commencer à se constituer en collectif de travail, ce qui suppose déjà de faire connaissance dans une ambiance de camaraderie,

3. d'identifier :

- leurs connaissances et représentations actuelles sur le français et les pays francophones,

- leurs attentes et représentations présentes concernant l'apprentissage du français sur un objectif spécifique : la mobilité académique,
- quelques possibilités de mobilité académique,
- 4.** d'établir un premier contact avec le français et les cultures des pays francophones à partir de leur propre langue et de leur propre culture, en échangeant entre eux leurs premières réactions, leurs premiers commentaires et leurs premières questions.

Remarque : Il ne s'agit pas encore de commencer l'apprentissage de la langue, d'où ce nom de « Séquence zéro » (« Séquence 0 »). Certains documents seront en L1 ; d'autres pourront déjà être en L2 (français) - avec des objectifs forcément limités, par exemple de première sensibilisation à la graphie et à la phonie du français, de compréhension globale, ou encore de repérages ponctuels -, mais en règle générale les échanges devront sans doute se faire en L1.

RESSOURCES DOCUMENTAIRES ET CULTURELLES

- Questionnaires interculturels.
- Informations sur la francophonie.
- Dictionnaires bilingues en ligne.
- Expressions courantes pour communiquer en classe.
- Documents de sensibilisation à la phonétique française et au lexique transparent L1-L2

SÉQUENCE 0 – NINA

1. Une réflexion interculturelle

Pour mieux connaître les étudiants et en savoir plus sur leurs éventuels projets de mobilité, nous leur avons remis, lors de la première séance, le « questionnaire interculturel » réalisé par Teddy, avec ses propositions d'activités (cf. *infra* pp. 19-20).

2. Représentations que les étudiants se font de leur langue et de la langue française

Pour chaque langue, les étudiants écrivent les cinq ou six mots français porteurs selon eux de ces représentations. Ils partagent leurs réponses avec leurs camarades, avant une mise en commun en grand groupe.

3. Premier contact avec la langue française à partir de recherches personnelles

Outils de recherche du vocabulaire français :

[Larousse.fr - dictionnaire français](http://Larousse.fr)

[Linguee - traductions portugais-français en contexte](#)

À partir de leurs recherches dans l'un ou l'autre des dictionnaires indiqués ci-dessus, les étudiants complètent le **tableau** suivant :

	ARTICLES DÉFINIS
Masculin singulier	
Féminin singulier	
Masculin et féminin pluriel	

Les étudiants consultent en autonomie des sites de médias d'information tels que celui de **RFI**,

[RFI - site de médias d'information en français](#)

pour y repérer puis écrire dans un **tableau** :

cinq mots **qu'ils ont compris immédiatement**, avec leur traduction dans leur langue ;

cinq mots **qu'ils n'ont pas compris immédiatement**, avec leur signification qu'ils sont allés chercher dans le dictionnaire.

4. Outils de communication en classe

Il faut donner immédiatement aux étudiants un minimum d'outils de communication en L2, si l'on veut profiter des échanges nécessaires entre l'enseignant et les étudiants, et entre étudiants, pour leur faire pratiquer la langue étudiée : c'est en effet la situation la plus authentique qui soit, puisque c'est celle de leur vie commune et de leur travail conjoint en classe.

Exemples d'expressions que l'on peut présenter :

Je ne comprends pas.

Comment ça s'écrit ?

Je n'ai pas compris.

Comment ça se prononce ?

Je ne vois pas bien.

Comment ça s'écrit ?

Je n'entends pas bien.

Qu'est-ce que ça veut dire ?

Vous pouvez parler plus lentement ?

Que veut dire en français ?

Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?

Comment on dit en français ?

On peut trouver sur internet des listes de ces expressions, et on peut également ajouter des dessins qui permettront aux étudiants de les comprendre sans traduction :



Communiquer en classe

On peut aussi demander aux étudiants de trouver (éventuellement en faisant la liste par groupes) des questions et demandes qu'ils ont été souvent amenés à faire à leur enseignant d'anglais, et on leur mettra au tableau les expressions correspondantes en français.

Il est important, pour la même raison, que les étudiants puissent très vite parler d'eux-mêmes : de leur santé, de leur état d'esprit..., même si c'est très simplement, et s'ils enchaînent ensuite dans leur langue.

Exemples d'expressions que l'on peut présenter :

Je suis content / contente

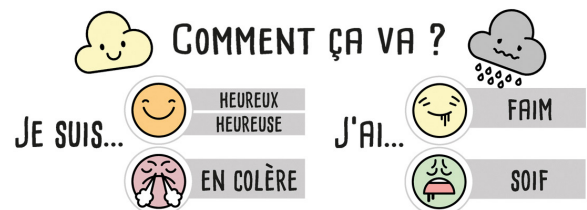
Je suis triste

J'ai chaud

J'ai froid

On peut aussi trouver sur Internet des expressions de ce type avec des émoticônes :

Fiches de vocabulaire



4. Le symbole de la francophonie.

On introduit le symbole de la francophonie en demandant aux étudiants ce que représente le **dessin** correspondant. On leur demande d'aller chercher dans un dictionnaire les noms de ces couleurs en français. Ces mots pourront servir à un petit exercice de prononciation.

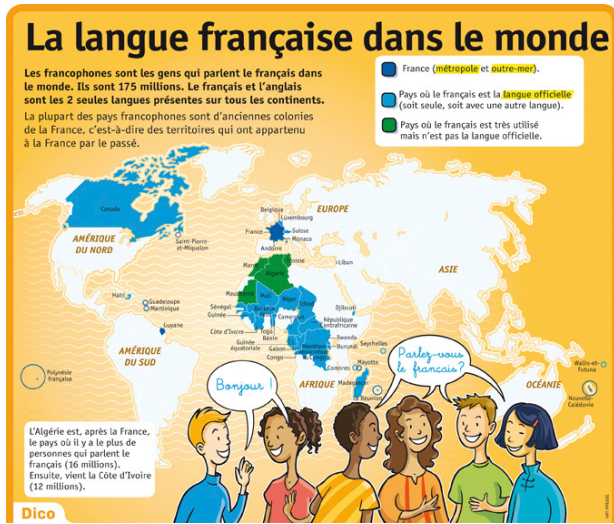


Une première vidéo sur la francophonie

On propose aux étudiants un QCM de compréhension : que représentent les couleurs du symbole de la francophonie, qui cette organisation réunit-elle, sur combien de continents est parlé le français. En prolongement de ce travail, on leur demande de noter les noms des continents cités, et d'aller chercher dans un dictionnaire comment ils s'écrivent. Ces mots pourront également servir à un exercice de prononciation.

Une carte de la francophonie

Un document tel que celui ci-dessous permet de poser les questions suivantes :



Source de l'image : Le Petit Quotidien

- Sur quel continent est située la France ?
- Dans quels autres pays d'Europe le français est une langue officielle ?
- Dans quel(s) pays d'Amérique le français est une langue officielle ?
- Dans quels pays d'Afrique le français est une langue officielle ?
- Dans quels pays le français est très utilisé mais n'est pas une langue officielle ?

Une deuxième vidéo sur la francophonie

On propose aux étudiants un QCM leur demandant de choisir la bonne réponse parmi plusieurs affirmations concernant les points suivants : nombre de personnes qui parlent le français dans le monde ; s'ils sont plus nombreux en Afrique qu'en Europe (vrai/faux) ; nombre de francophones en Afrique, en Amérique, en Océanie, au Moyen-Orient ; pourcentage de francophones qui vivront en Afrique en 2050.

On propose enfin un classement à compléter des langues les plus parlées dans le monde : l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le français, l'hindi et le mandarin. Il va permettre d'introduire les nombres ordinaux, et d'enchaîner sur les cardinaux.

Cinquième position	Le français avec 274 millions de locuteurs
Quatrième position	...
Troisième position	...
Deuxième position	...
Première position	...

5. Les nombres ordinaux

Leur construction.

On demande aux étudiants de repérer la construction des noms de nombres en français sur cette page internet :

Nombres cardinaux

On leur propose ensuite un tableau de 1 à 100 avec certains chiffres à compléter en lettres, et à l'inverse certains noms de nombres à transcrire en chiffres, de manière à leur faire appliquer les règles de la numérotation.

Leur prononciation.

On la leur fait écouter et reprendre à partir de la page suivante :

Vocabulaire / Les nombres

6. La francophonie (suite)

Dates clés de la francophonie.

On reprend le thème de la francophonie avec un exercice d'entraînement à l'écriture en lettres des nombres. On demande aux étudiants d'écrire les dates en lettres dans les cases correspondantes de la colonne vide du tableau ci-dessous :

1880		Invention du terme « francophonie » par le géographe français Onésime Reclus (1837-1916).
1926		Naissance de la première association francophone : l'Association des Écrivains de Langue Française (ADELF).
1970		Création de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT).
1979		Création de l'Association Internationale des Maires Francophones (AIMF).
1984		Création de la Chaîne TV5-Monde, principal média francophone dans le monde.

On propose aux étudiants de choisir et lire en français deux ou trois dates importantes de l'histoire de leur pays et de citer (dans leur langue, puis en français après reformulation par l'enseignant) les événements auxquels elles correspondent. Les dates et les événements sont ensuite écrits au tableau en français, avec les dates en chiffres et en lettres. On peut, après avoir fait un exercice de lecture des dates, effacer les lettres et refaire la lecture des dates cette fois à partir des seuls chiffres.

7. L'alphabet, c'est poétique !

Les étudiants vont rechercher les lettres de l'alphabet français dans les textes qu'on leur a déjà fournis ou qu'ils ont apportés. L'alphabet est ensuite oralisé en groupe-classe afin de percevoir les spécificités de la prononciation de certaines lettres et introduire différents sons.

Dans ces mêmes textes, les étudiants recherchent les lettres et signes spécifiques suivants, en écrivant deux ou trois exemples dans la colonne vide :

		EXEMPLES
Le e accent aigu	é	
Le e, a, u accent grave	è, à, ù	
Le a, e, o, i, u accent circonflexe	â, ê, ô, î, û	
Le ç cédille	ç	
L'apostrophe (')	(ex : l'université)	

Toujours à partir des mots trouvés dans ces textes, ils écrivent un acrostiche (chaque vers commence par une des lettres de leur prénom), sur le modèle, pour VICTOR : « V comme la vie // I comme l'identité // C comme la couronne // Etc. ». La lecture de leur poème, avec l'aide de l'enseignant, fournit une autre occasion de lire des lettres de l'alphabet français.

8. La chanson francophone

Travail sur la phonétique

Les activités suivantes se font sur une série de chansons en clips vidéo (voir plus bas quelques liens Internet). On aura sélectionné dans chaque chanson un court extrait (une phrase, une expression, voire un mot ; par exemple : « Tout oublier », « Tous les mêmes ») avec les sons différents que l'on veut faire travailler, et que l'on a écrit au tableau ou distribué à chacun sur une feuille.

- Les étudiants lisent chaque phrase à partir de leurs propres hypothèses sur les prononciations des phonèmes. On pourra éventuellement traduire en L1 en cas d'incompréhension, pour que les étudiants se focalisent alors seulement sur la prononciation et n'aient plus de problèmes de compréhension dans les activités suivantes.
- On fait écouter de chaque chanson une séquence numérotée d'environ 30 s contenant chacune un des extraits sélectionnés. Les uns après les autres, les étudiants doivent dire quel extrait ils identifient dans chaque séquence. Exemples de réponses : « Séquence 1 : "Tout oublier" ». « Séquence 2 : "Tous les mêmes" », etc.
- En petits groupes ou en groupe-classe, les étudiants classent dans un **tableau** de correspondance graphie-phonie (voir exemple ci-dessous) quelques mots de chaque extrait.

ou [u]	u [y]	oi [wa]	o/eau/au [o]	an/en [ā]
...				
...				

e/eu [ə]	è/ê/ai [ɛ]	é/er/ai [e]	on [ɔ̃]	in/ain [ɛ̃]
...				
...				

Travail sur la culture

- On reproduit en désordre sur une page, avec un numéro, les photos de chaque artiste ou groupe, ainsi que le titre de chaque chanson. On demande aux étudiants d'associer les images aux artistes et aux chansons.
- On en profite pour introduire les nombres ordinaux, en demandant aux étudiants de compléter une liste qui commence par « Sur la première image c'est ... // Sur la deuxième image c'est ... », etc. On peut éventuellement passer aux abréviations (4^e, 5^e,...) en leur demandant alors en outre de mettre les ordinaux en toutes lettres.
- On demande aux étudiants de rechercher sur Internet les informations personnelles sur leur chanteuse, chanteur et/ou groupe préférés (en leur conseillant d'utiliser un moteur de recherche français ou la version française de Wikipédia), de manière à compléter leurs fiches d'identité. Par exemple :

Ma chanteuse préférée	Mon chanteur préféré	Mon groupe préféré
Nom : ...	Nom : ...	Nom : ...
Prénom : ...	Prénom : ...	
Date de naissance : ...	Date de naissance : ...	Date de création : ...
Nationalité : ...	Nationalité : ...	Nationalité : ...
Style de musique : ...	Style de musique : ...	Style de musique : ...

Quelques exemples de chansons disponibles en ligne :

[Tout oublier \(Angèle et Roméo Elvis\)](#)

[J'attends \(Hocus Pocus\)](#)

[J'ai demandé à la lune \(Indochine\)](#)

[Tous les mêmes \(Stromae\)](#)

SÉQUENCE 0 - TEDDY

1. Une réflexion interculturelle

On propose aux étudiants une activité de réflexion à partir d'un questionnaire organisé en trois rubriques : nous les présentons ci-dessous avec quelques exemples de questions correspondantes.

Rubrique 1, « **Questions sur la langue française** » : Pourquoi avez-vous décidé d'apprendre le français ? Est-ce seulement lié à l'envie de faire des études dans un pays francophone ?

Rubrique 2, « **Mes représentations culturelles** » : Choisissez un pays francophone qui vous intéresse, et indiquez par écrit en quelques lignes quelles idées vous vous faites de ce pays, et/ou de ses habitants et/ou de sa culture. Vous pouvez accompagner votre texte de quelques illustrations qui vous semblent particulièrement représentatives : dessins, logos, photos, etc.

Rubrique 3, « **Mon projet de mobilité** » : Quelles idées avez-vous concernant votre projet de mobilité : pays, filière, durée, etc. ?

Dans notre cours, nous avons choisi de présenter ce questionnaire en L1 et en L2, et de proposer aux étudiants d'y répondre en L1 et/ou en L2. Ce premier contact avec le français leur permet de commencer à mesurer par eux-mêmes le degré de proximité et les spécificités de la langue française par rapport à leur langue. On pourra leur indiquer qu'ils peuvent, dans leurs réponses, s'essayer à quelques phrases entièrement ou partiellement en langue française.

Nos étudiants ont répondu au questionnaire individuellement en dehors du cours, mais on peut tout aussi bien envisager de les faire réfléchir à leurs réponses pendant le cours lors d'un travail en binôme.

On revient ensuite sur les réponses produites par les étudiants en organisant en L1 un temps de mise en commun pendant lequel chacun pourra développer ses réponses, écouter celles des autres et les comparer avec les siennes, poser des questions. Ce travail collectif permet, en croisant les regards, de prendre conscience de la subjectivité de ses représentations, de s'interroger sur certaines, voire déjà d'en modifier d'autres.

Pour aller plus loin, on pourra donner à lire de manière autonome quelques témoignages écrits de personnes de leur pays sur leur mobilité dans un pays francophone, comme les suivants, pour le Brésil :

Minha experiência na França

Minha experiência no mercado de trabalho francês

Minha vida na Bélgica

Minha experiência vivendo em Montreal, Quebec

A minha experiência na Suíça

On pourra alors demander aux étudiants qui le souhaitent de rendre compte en classe de leurs lectures, et des réactions qu'elles ont suscitées chez eux.

2. Apport de quelques données historiques sur la France, la francophonie et les relations entre la France et le pays des étudiants

Il s'agit de faire le point non plus sur les représentations, comme dans l'activité précédente, mais sur les connaissances dont disposent déjà les étudiants sur la mobilité, sur la France, sur la francophonie et sur différents types de relations qu'entretient le pays des étudiants avec les pays francophones.

On organise pour cela un moment d'échange oral en L1 en l'orientant à l'aide de questions telles que : Qu'est-ce que l'on appelle « la mobilité étudiante » : à quoi correspond-elle ? Que savez-vous de la mobilité des étudiants de votre pays ? Que savez-vous de l'histoire des relations culturelles entre votre pays et la France ? Que savez-vous de la coopération académique actuelle entre les deux pays ?

Nous avons proposé ensuite aux étudiants de visualiser chez eux un documentaire intitulé « Brésil, langue fran-

çaise et université », qui donne à entendre des témoignages en français et en portugais de brésiliens ayant vécu la mobilité en pays francophone.

Documentaire « Brésil, langue française et université »

Ce documentaire met l'accent sur les transformations personnelles que ces expériences de mobilité ont engendrées, notamment dans les rapports que les témoins entretiennent avec la langue française et les cultures francophones, mais aussi avec leur langue et leur culture d'origine. Ce document est relativement long (plus de 10 mn) : on pourra n'en faire écouter que certains extraits. En classe, nous leur avons fait commenter ce document, et revenir à cette occasion sur leurs premières réflexions lors de la première activité de la séquence.

Nous avons signalé à nos étudiants brésiliens d'autres documents disponibles :

- Deux articles sur l'histoire de l'enseignement de la langue française au Brésil et le sens que peut avoir dans ce pays l'apprentissage d'une langue étrangère et plus particulièrement l'apprentissage du français :

A importância da língua francesa no Brasil, Cristina Casadei Pietraróia, USP (2008)

Parlez-vous Français? A língua francesa na educação básica pública em Ponta Grossa (PG), Janine Patrícia Loos e Helga Loos-Sant'Ana

- Sur la Francophonie et sur les relations France-Brésil, nous avons présenté deux synthèses sous forme de diaporamas, que nous avons rédigés entièrement en français. Nous avons privilégié comme modes de présentation différents types d'infographies très visuels comme des tableaux, des diagrammes et des cartes mentales, qui ont permis aux étudiants de comprendre immédiatement une bonne partie des informations en L2. Au besoin, elles ont ensuite été expliquées et commentées en L1.

- Deux documents en français fournissent de très nombreuses données, que l'on pourra utiliser pour élaborer ces présentations :

La mobilité des étudiants internationaux

Le Rapport 2014 de l'OIF sur la langue française dans le monde

- Pour préparer des présentations sur le thème de la Francophonie, il existe de très nombreuses ressources en ligne, par exemple :

Cartable numérique

Quelques ressources

Histoire de la francophonie

Dossier TV5 Monde

Émission sur la francophonie (1)

Activités interactives (1)

Les contes francophones

Émission sur la francophonie (2)

Activités interactives (2)

La dame blanche (Québec)

3. Activité de lecture d'un texte descriptif en français

L'objectif de cette activité est de montrer aux étudiants qu'ils sont capables dès à présent de comprendre le sens global d'un texte en français relativement long en recourant à des stratégies de lecture s'appuyant sur le lexique transparent entre L1 et L2, et sur leur compétence référentielle : le texte se réfère en effet à des paysages, des espaces et des noms qui leur sont familiers.

Des scènes de ce type, l'intérieur du Brésil les reproduit à l'infini quand on s'éloigne de la côte vers le nord ou vers l'ouest, là où la brousse s'allonge jusqu'aux marais du Paraguay ou la forêt-galerie des tributaires de l'Amazonie. Les villages se font rares, et plus vastes les espaces qui les séparent : tantôt dégagés, et c'est le *campo limpo*, la savane « propre » ; tantôt broussailloux et nommés alors *campo sujo*, savane « sale », ou encore *cerrado* et *caatinga*, qui sont deux espèces de maquis.

Dans la direction du sud, celle de l'État de Paraná, l'éloignement progressif du tropique, l'élévation des terres et l'origine volcanique du sous-sol sont, à des titres divers, responsables d'autres paysages et d'autres formes de vie. On y trouve côte à côte les restes de po-

pulations indigènes, encore proches des centres civilisés, et les formes les plus modernes de la colonisation intérieure. Aussi, c'est dans cette zone de la Norte-Paraná que j'ai dirigé mes premières excursions.

Il ne fallait guère plus de vingt-quatre heures de voyage pour atteindre, au-delà de la frontière de l'État de São Paulo marquée par le fleuve Paraná, la grande forêt tempérée et humide de conifères qui avait si longtemps opposé sa masse à la pénétration des planteurs ; jusqu'aux environs de 1930, elle était restée pratiquement vierge, à l'exception des bandes indiennes qui y erraient encore et de quelques pionniers isolés, en général, paysans pauvres cultivant le maïs dans de petits défrichements.

Au moment où j'arrivai au Brésil, la région était en train de s'ouvrir...

Claude Lévi-Strauss, *Tristes tropiques* (1955), chap. XIII, « Zone pionnière » (extrait).

Nous avons effectué nous-même une première lecture à voix haute de l'extrait, pour sensibiliser les étudiants aux rythmes, aux intonations et à certaines particularités des relations graphie-phonie en français par rapport à la langue des étudiants (nasales *in*, *on* et *an* ; le *e* non accentué prononcé différemment du *é*, etc.). Nous leur avons demandé ensuite de surligner dans le deuxième paragraphe les mots, groupes de sens ou phrases qu'ils pensaient avoir compris directement en français. Il s'agissait de leur faire constater qu'une grande partie des mots pouvait être comprise immédiatement grâce à la proximité morpho-lexicale entre leur langue et le français. ■

PROJET 1

ENVISAGER SA MOBILITÉ ACADÉMIQUE

PRÉSENTATION

Ce premier projet se compose de trois miniprojets, qui consistent, pour les étudiants, à réaliser successivement les trois actions suivantes :

Miniprojet 1 : Présenter son parcours académique.

Miniprojet 2 : Se situer dans les espaces universitaires de la francophonie.

Miniprojet 3 : Se préparer à organiser sur place son planning hebdomadaire.

L'action du Miniprojet 1 demande de mobiliser des situations de communication et des contenus langagiers que l'on retrouve dans tous les cours de langue, parce qu'ils correspondent à la situation authentique d'un début de cours, où les participants doivent faire connaissance.

On pourra penser que les actions des Miniprojets 2 et 3, en revanche, arrivent trop vite, à un moment où certains étudiants n'ont pas encore vraiment pris la décision de s'engager dans un programme de mobilité, ni *a fortiori* pensé à une université particulière. Elles nous ont malgré tout semblé intéressantes à proposer dès ce Projet 1 pour deux raisons :

- La première, c'est que d'un point de vue psychologique, elles permettent aux étudiants de précisément se projeter déjà mentalement dans une situation vécue de mobilité à l'étranger, ce qui ne peut que renforcer leur motivation.
- La seconde, c'est que d'un point de vue langagier, ces actions permettent de faire travailler des contenus classiques dans les débuts d'un cours de langue, en particulier les notions générales d'identité, d'espace et de temps, ainsi que la demande et la réception d'informations. La notion d'identité est ici tout naturellement élargie du domaine personnel au domaine éducationnel (en l'occurrence, universitaire).

Présenter son parcours académique

PRÉSENTATION

L'objectif de ce Miniprojet 1 est que les étudiants parviennent à réaliser l'action qui leur est proposée à la fin de la dernière séquence, à savoir « Présenter son parcours académique ».

Les trois séquences de ce miniprojet ont été élaborées à partir des cours de Nina et de Teddy, dans des proportions variables d'une séquence à l'autre.

RÉFÉRENTIEL

OBJECTIFS OPÉRATIONNELS

- Saluer, se présenter, demander des informations, remercier et prendre congé.
- Se présenter oralement et par écrit en tant qu'étudiant : nom, prénom, âge, origine, nationalité, statut, études, institution, localisation (ville, pays).
- Présenter son département, sa filière, sa spécialité.
- Présenter son parcours académique.

RESSOURCES DOCUMENTAIRES

- Présentations de différentes manières culturelles de (se) saluer suivant la situation de communication (plus ou moins formelle) et les coutumes.
- Témoignages d'étudiants sur leur parcours et/ou sur leur séjour de mobilité.
- Programmes et diplômes du pays d'origine et des pays de mobilité.
- Pages de promotion ou d'information de sites Internet officiels d'universités.

RESSOURCES LANGAGIÈRES

MORPHOLOGIE GRAMMATICALE

- Genre et nombre
- Articles définis, indéfinis et contractés
- Pronoms personnels
- Adjectifs possessifs

MORPHOLOGIE VERBALE

- Présent de l'indicatif
- Passé composé
- Impératif
- Conditionnel de politesse (*je voudrais, vous pourriez...*)
- Verbes réguliers : *habiter, étudier, travailler...*
- Verbes pronominaux: *s'appeler, s'intéresser, se trouver...*
- Verbes irréguliers : *être, avoir/il y a, faire, aller, venir...*

SYNTAXE

- Accords par nombre et genre
- Négation simple : *ne... pas*

NOTIONS GÉNÉRALES

La numération

- Nombres cardinaux et ordinaux

Le lieu

- Où ?
- Prépositions de lieu

Le temps

- Heures, jours de la semaine, mois, année
- Quand ?
- En + mois ou année
- De... à, depuis, jusque
- Aujourd'hui, avant, pendant, après/ensuite

L'identification

- Qui ? Qui est-ce (...qui/que) ? Qu'est-ce que ?
- C'est...
- Comment (+ s'appeler) ?
- Noms de pays
- Adjectifs de nationalité

LEXIQUE

Vocabulaire nécessaire pour réaliser les objectifs opérationnels de chaque miniprojet dans les domaines et pour les thématiques qu'il mobilise, et avec les documents utilisés.

SÉQUENCE 1

La Séquence 1 du Miniprojet 1 présentée ici est reprise principalement des activités proposées dans ses cours par Teddy, avec des variantes empruntées aux préparations de Nina. Cette séquence commence par une activité de compréhension de l'oral et se termine par une activité d'écriture de trois petits dialogues que des étudiants volontaires, après s'être entraînés à l'oraliser, joueront devant le groupe-classe. Entre ces deux activités sont proposés différents exercices sur les réalisations langagières des actes de parole mobilisés dans le cadre de rencontres initiales : saluer, se présenter, demander des informations, remercier et prendre congé.

1. Des célébrités francophones se présentent (Teddy)

On propose aux apprenants le visionnement d'un montage vidéo reprenant différents extraits d'une émission francophone de la chaîne TV5 Monde (« Sept jours sur la planète ») mettant en scène plusieurs célébrités francophones du monde du cinéma, de la comédie ou de la chanson – José Garcia, Jamel Debbouze, Michèle Laroque, Stomy Bugsy, Rachida Brakni, Karine Viard –, qui sont invités pour parler de leur actualité.

a) Activités à partir de plusieurs visionnements

L'objectif est d'exposer les étudiants, dès les premières heures du cours, à un français parlé par des natifs et présentant des variations de registre de langue avec l'emploi d'idiomatismes, de formes contractées et élidées, ainsi que différentes manières culturelles de se présenter. Certes, les invités appartiennent tous plus ou moins à la même classe sociale (celui du milieu culturel parisien), mais le montage offre malgré tout une certaine diversité dans la manière dont les invités, tous natifs français, saluent ou prennent congé en fonction du sexe, de l'âge, du lien social (familial, amical, professionnel, commercial) ou encore de la culture locale. La plupart d'entre eux sont nés en région parisienne, l'une des régions d'Europe les plus multiculturelles ; certains sont d'ailleurs bi-nationaux, voire se veulent des porte-paroles du multiculturalisme français (Jamel Debbouze, par exemple).

Afin de poursuivre le travail de réflexion sur l'interculturel et le transculturel initié à la Séquence 0, on pourra poursuivre le travail sur les stéréotypes liés aux locuteurs français ou parlant français. On pourra aussi aborder des façons différentes de se saluer dans d'autres pays francophones : Belgique, Canada, Suisse, Maroc, Sénégal, etc.

Avant le visionnement, pour faciliter le travail de repérage des formes langagières auxquelles les apprenants vont être exposés, on organise oralement en classe une collecte de toutes les expressions que les étudiants connaissent déjà pour saluer en français.

On les note aussitôt au tableau blanc pour que les étudiants disposent d'un mémo collectif qui va les aider dans les activités suivantes. Ce mémo pourra être

complété, rectifié ou classé (par niveaux de langue) avec les formules qui seront ensuite repérées dans le montage vidéo.

Après **un premier visionnement**, on demande aux étudiants ce qu'ils sont parvenus à comprendre (des mots, des expressions ou des parties de phrase). Comme nous étions en distanciel, les étudiants ont pour cela utilisé le chat de la plateforme collaborative.

On leur fournit ensuite une transcription écrite lacunaire du montage vidéo (les parties manquantes concernent les formules de salutation), et on leur laisse un temps de lecture, en répondant éventuellement aux demandes d'explication de certains passages.

On fait **un deuxième visionnement** en utilisant la fonction de Youtube qui permet de ralentir le débit de l'oral, puis, toujours de manière collective, **un troisième visionnement** séquence par séquence. Nous n'avons pas hésité à revenir sur l'écoute de petits bouts d'énoncés et à demander à plusieurs étudiants de faire des propositions pour compléter certains « trous » de la transcription.

Il aurait été possible de faire réaliser ce travail d'abord individuellement au deuxième visionnement, en organisant une correction collective au troisième visionnement.

b) Exploitation phonétique

Lors d'**un dernier visionnement**, les étudiants suivent des yeux la transcription complétée. Il s'agit de continuer à entraîner les étudiants à l'écoute d'un français parlé, et de les préparer à la dernière activité, à savoir l'oralisation de la transcription des répliques par deux étudiants à chaque fois. On fera alors corriger par le groupe, ou bien on corrigera soi-même, les erreurs les plus importantes de prononciation.

c) Exploitation grammaticale

Le montage vidéo est bien adapté à un travail sur les niveaux de langue formel et informel à partir des expressions et de l'usage du tutoiement ou du vouvoiement : on fait classer les différents interviews du plus informel au plus formel en trois colonnes – « informel », « neutre », « formel ». On part ensuite du tableau suivant (que l'on aura fait compléter par les étudiants et que l'on aura complété soi-même) pour parvenir à un autre tableau où toutes ces formules seront classées, comme les différentes interviews précédemment, en trois colonnes selon leur niveau de formalisme :

POUR SALUER	POUR PRENDRE CONGÉ
Bonjour !	Bonne journée !
Bonsoir !	Je vous souhaite une bonne journée !
Salut !	Passe une bonne journée !
Coucou !	Bon après-midi !
Enchanté !	Bonne soirée !
Comment allez-vous ?	Bonne nuit !
Comment vas-tu ?	À tout de suite !
Comment tu vas ?	À tantôt !
Tu vas bien ?	À plus tard !
Comment ça va ?	À plus !
Ça va bien ?	À demain !
Ça va ?	À bientôt !
Salut, ça va ?	Ciao !
En forme ?	Au revoir !

On pourra proposer à la suite des exercices d'entraînement de types différents. Ci-dessous, un exercice d'appariement et un exercice de complétion :

- Associez des éléments des deux colonnes pour former une réplique complète comme dans l'exemple (une question ou une réponse) :

Je viens	du Québec.
Je m'appelle	• allez-vous ?
Ça va	• une bonne journée.
Au revoir, Julie,	• Lucie.
Comment	• bien, merci.
Bonjour, Madame,	• à bientôt !
Je vous souhaite	• vous allez bien ?

- Complétez les différentes répliques de ce dialogue entre Alain (A.) et Céline (C.) avec les mots ou expressions suivants (certains devront être écrits avec une majuscule à l'initiale, et un point d'interrogation à la fin) :

à tout à l'heure (x 2)	- C. : <input type="text"/> , Alain, <input type="text"/>
comment ça va	- A. : <input type="text"/> , Céline ! <input type="text"/> <input type="text"/>
bonjour (x 2)	- C. : <input type="text"/> , merci. <i>On peut se parler un moment ?</i>
ça va bien	- A. : <i>Là, tout de suite, je vais déjeuner.</i>
et toi	- C. : <i>Déjà ? Bon, alors,</i> <input type="text"/>
ça va	- A. : <i>OK,</i> <input type="text"/>

Activité communicative complémentaire (Nina)

On crée un groupe de discussion WhatsApp et on lance aux étudiants le défi d'échanger entre eux en français à partir des premiers éléments langagiers abordés (pour saluer et prendre congé), mais aussi et surtout à partir de leurs connaissances linguistiques et socioculturelles antérieures. Cette activité en dehors du cours renforce la cohésion de groupe et leur permet de réinvestir ces notions dans un espace de communication moins artificiel. L'enseignant étant présent dans chaque groupe WhatsApp, il peut corriger certaines erreurs qui pourraient entraver la communication.

2. Se présenter soi-même par écrit (Teddy)

Il s'agit de préparer les étudiants à produire un petit texte de présentation personnelle dès la fin de cette séquence 1. Nous l'avons jugé possible pour notre public étudiant locuteur d'une langue voisine du français (le portugais), et en principe déjà formé à l'analyse grammaticale en L1.

Le support est un modèle de présentation de soi-même tel qu'on peut en rencontrer sur les réseaux sociaux, dans un blog ou un forum (il nous a aussi permis de nous présenter personnellement aux étudiants de manière un peu plus détaillée que dans les premières minutes de cours) :

Bonjour ! Je m'appelle Teddy Bajenaru. Je suis français. Je suis né en France, à Melun. Je suis enseignant : professeur de français langue étrangère et professeur des écoles. Je travaille pour l'État français et l'Université Fédérale de Minas Gerais au Brésil. J'habite à Belo Horizonte. J'étudie la sociolinguistique en Master. J'ai fait des études de cinéma, de théâtre et de pédagogie. Je parle français et portugais. Je ne parle pas russe.

Nous avons fait reprendre les mêmes informations sous forme de fiche :

Prénom : Teddy Nom de famille : Bajenaru
Nationalité : française Lieu de naissance : ...
Etc.

Nous avons demandé ensuite aux étudiants de remplir la même fiche avec les mêmes informations les concernant, puis, avec sous les yeux leur fiche et notre présentation, de se présenter eux-mêmes oralement.

Variante de cette activité (Nina)

On reprend les différentes informations de la présentation personnelle de Teddy sous forme de questions orales. Par exemple, au lieu de mettre « prénom et nom de famille », on pose la question : « Comment s'appelle-t-il ? ».

Il peut également être intéressant de réaliser un exemple de réponse en groupe-classe avant le travail en petits groupes, afin de montrer comment passer d'une phrase interrogative à une phrase affirmative (les étudiants formulent les réponses à partir du questionnaire réalisé par l'enseignant).

Différents points de langue peuvent être travaillés en contexte par les étudiants (individuellement d'abord, en groupe-classe ensuite) à partir du texte de présentation personnelle de Teddy, par exemple les prépositions avec les villes et pays, et la négation *ne... pas*. On leur propose pour cela de compléter les deux tableaux suivants, en allant s'il le faut chercher ailleurs d'autres exemples :

Tableau 1 : Les prépositions de lieu (*au, aux, en, à*)

Devant un nom de ville on utilise : <input type="text"/>
Exemple : <input type="text"/>
Devant un nom de pays ou continent féminin ou masculin qui commence par une voyelle, on utilise : <input type="text"/>
Exemple 1 : <input type="text"/> / Exemple 2 : <input type="text"/>
Devant un nom de pays masculin qui commence par une consonne, on utilise : <input type="text"/>
Exemple 1 : <input type="text"/> / Exemple 2 : <input type="text"/>
Devant un nom de pays pluriel, on utilise : <input type="text"/>
Exemple 1 : <input type="text"/> / Exemple 2 : <input type="text"/>

Tableau 2 : La négation

Sujet ou pronom personnel + <input type="text"/> + verbe conjugué + <input type="text"/>
Exemple : <input type="text"/>
À l'oral informel <input type="text"/> peut disparaître.
Exemple : Je sais pas.

Sur ces deux points, on pourra proposer aux étudiants de réaliser des exercices d'application. Beaucoup de sites Internet en proposent avec des corrections automatiques, ce qui permet de s'entraîner en autonomie.

Enfin, en guise d'activité de réemploi, on peut demander à chacun de rédiger le même type de texte que celui de Teddy avec ses informations personnelles. Chaque étudiant peut se présenter soit à l'oral, soit à l'écrit (dans ce dernier cas, par exemple sur un mur Padlet).

3. L'Art de la bise à la française (Teddy)

Le support de cette série d'activités est une vidéo intitulée « L'Art de la bise ».

L'Art de la bise

On propose deux activités de préparation au visionnement de cette vidéo.

a) Échange oral introductif (en L1)

Pour préparer cette activité, on pourra dire aux étudiants que lorsque l'on interroge des non-français sur les coutumes sociales françaises qui leur semblent étranges, la « bise » arrive souvent en tête de la liste. On leur demandera s'ils savent ce que c'est, et si elle existe dans leurs coutumes. Si c'est le cas, on leur demande qui ils embrassent ainsi, quelles personnes, à quelles occasions. Si ce n'est pas le cas, on leur demande ce qu'ils pensent de cette coutume française.

b) Un sondage interculturel (questionnaire en L2, échanges en L1)

On propose aux étudiants de répondre, individuellement ou en binôme, à un petit questionnaire interculturel écrit sur la manière de se saluer dans leur pays et en France. Nous l'avons créé sur Google Forms et mis en ligne.

En France, si tu es une femme et que tu rencontres une amie,

- tu lui fais une seule bise.
- tu lui fais un signe de la main.
- tu lui serres la main.
- tu lui fais deux bises, une sur chaque joue.
- Autre chose :

On reproduit le même questionnaire pour le pays des étudiants. On peut aussi compléter par un questionnaire concernant cette fois deux hommes, ou un homme et une femme.

On fait réaliser ce travail en petits groupes, avec une mise en commun en grand groupe : les échanges ne pourront bien entendu se faire qu'en L1.

c) Travail sur le document vidéo (en L1)

Cette vidéo est plutôt destinée à un public d'apprenants avancés : la vitesse d'élocution est assez rapide et le niveau de langue assez élevé. Il serait possible de la donner à visionner au préalable en tant qu'« activité maison » (dans un langage plus didactique, on dirait : « en pédagogie inversée »), activité que l'on pourrait aider et guider grâce à un texte à trous, un QCM, un questionnaire « vrai/faux » ou encore un questionnaire ouvert (avec des réponses demandées en L1), en conseillant aux étudiants d'opérer des visionnements partiels successifs.

Nous avons pour notre part mis en œuvre le scénario suivant (mais on pourra choisir d'organiser différemment ces types d'activités possibles sur tout docu-

ment vidéo en L2) : 1) Visionnement sans le son : on pose alors des questions de compréhension globale, comme : « Qu'est-ce que vous avez compris de ce petit film d'animation ? Quelles sont les situations représentées ? ». 2) Visionnement de l'enregistrement complet.

Ce n'est pas le cas de cette vidéo, mais d'autres vidéos qui seront proposées dans ce miniprojet sont sous-titrées en français, ce qui permet encore d'autres formes d'articulation entre des activités jouant sur les différents supports : images sans/avec le son, son avec/sans les images et/ou les sous-titres, etc.

Progressivement, les étudiants comprendront que l'auteur de ce film s'amuse de stéréotypes en les détournant. On pourra alors poser (en L1) des questions plus précises de repérage (par ex. : « Comment est représenté le français ? Et l'étranger ? De quelle nationalité est-il ? ...»), d'analyse (par ex. : « Quelles sont les quatre questions à se poser selon ce petit document vidéo ?...») et d'interprétation (par ex. : « Pourquoi dit-on qu'en France la bise est un art ? »).

Autres documents sur les salutations dans la francophonie (Nina)

Les noms des différentes manières de se saluer

Il n'y a pas que la bise pour se saluer. On le fait découvrir en faisant associer les expressions correspondant aux principales manières de se saluer à des images trouvées sur internet. Exemples pour « se donner l'accolade », « se serrer la main », « se faire la bise » :



Cet exercice pourra déboucher sur des comparaisons avec les coutumes du pays des étudiants.

- Vidéo sur les différences de nombres de bises en Suisse, en Belgique et en France :

Vous trouvez ça simple de faire la bise ?

- Texte sur le Québec :

Se saluer au Québec

- Observation des salutations dans une émission québécoise pour poursuivre la discussion :

Salutations en québécois avec sous-titres

- Document écrit sur la bise à la française :

Faire la bise en France

En complément possible, un site internet montrant le nombre de bises à faire en fonction des départements français :

Combien de bises ?

- Vidéo présentant différentes manières de se saluer en Afrique subsaharienne :

Quatre salutations à l'Africaine

- Complément humoristique en vidéo :

Comment on voit les Sénégalais quand ils se disent bonjour

4. Écriture et théâtralisation d'un dialogue (Teddy)

On propose aux étudiants, par groupes de deux ou trois, de rédiger entre eux un dialogue. Ils choisissent

librement les identités des différents interlocuteurs, la situation de communication et le ou les thèmes de l'échange. Les scènes sont ensuite jouées à l'oral. On pourra demander ensuite au groupe-classe de voter pour le dialogue le plus utile pour l'apprentissage, le plus original, le plus comique, etc. ■

SÉQUENCE 2

Cette séquence porte sur la capacité des étudiants à comprendre les principales informations d'un témoignage vidéo d'étudiants en mobilité, et à interagir lors d'une présentation personnelle et/ou une première courte présentation d'eux-mêmes. Il s'agit de la version élaborée par Nina, avec une variante de Teddy.

1. Présentations d'étudiants internationaux en mobilité en France (Nina)

Pour commencer, on propose une activité de compréhension orale à partir du document suivant :

Etudiants étrangers: témoignages

Il s'agit d'une vidéo réalisée par l'Université de Bretagne Occidentale dans laquelle trois étudiants internationaux se présentent.

Des difficultés de compréhension sont à prévoir, compte tenu des caractéristiques du document :

- la longueur de la vidéo (6 minutes),
- l'accent des locuteurs, qui ne sont pas des francophones natifs,
- le rythme du document authentique, qui rend plus difficile la compréhension.

Il faudra donc certainement découper la vidéo afin de conserver les parties les plus pertinentes, à savoir celles concernant les présentations personnelles et les différences culturelles entre la France et le pays d'origine des étudiants de la vidéo. Plusieurs écoutes successives seront également nécessaires.

Le travail sur ce document est une bonne occasion de sensibiliser les étudiants à l'intérêt qu'il y a parfois à se focaliser d'abord sur les informations précises plutôt que sur l'ensemble de ce qui est dit. Cette stratégie cognitive de traitement de l'information (inverse de celle qui vise une compréhension globale immédiate) sera nécessaire pour des activités postérieures, mais aussi pour les futures expériences de communication réelle des étudiants.

Le travail sur ce type de document s'effectue au moyen de techniques variées guidant étroitement la compréhension : QCM ; vrai/faux ; phrases, textes ou tableaux

à compléter. Prendre connaissance des contenus de ces exercices avant même la première écoute facilite le travail postérieur.

Les points abordés dans la vidéo proposée sont les suivants : nom de l'université d'accueil / origine / études / nature de l'échange / opinion sur l'expérience (positive ou négative) / différences culturelles entre la France et le pays d'origine des étudiants interrogés.

Tous ces points ne sont pas à relever obligatoirement. L'enseignant peut choisir ceux qui lui paraissent accessibles, et/ou plus pertinents en fonction du public et de ses objectifs.

2. Variante (Teddy)

Cette activité porte également sur un travail de compréhension d'un document vidéo. Il s'agit du témoignage de Marie-Louise, une étudiante sénégalaise Érasmus à l'Université de Lorraine (Nancy, France) dans une filière de biologie :

Marie-Louise, sénégalaise - Étudiante en biologie

Dans ce programme de mobilité encadrée – initialement limité à l'Europe, au moment de sa fondation en 1987 –, l'étudiant bénéficie d'une bourse et d'une exonération des droits de scolarité, et ses études réalisées à l'étranger sont reconnues dans son pays d'origine et au niveau international.

Cette vidéo fait partie d'une série de vidéos promotionnelles réalisées par l'Université de Lorraine. Plusieurs étudiants étrangers y racontent chacun pendant trois minutes leur parcours personnel et académique face à la caméra. Ce document présente un certain nombre d'avantages dans le cadre de notre référentiel :

- Il offre aux étudiants du cours FRANMOBE des témoignages authentiques sur des expériences réelles, qui plus est dans une variété de français non standard. Or il est important que les étudiants préparant un projet de mobilité dans une université francophone puissent être très tôt sensibilisés à la grande diversité culturelle et langagière qu'ils rencontreront sur place.
- Il présente des points de vue sur la vie sur place : sur les écarts constatés entre la vie dans le pays d'accueil et celle dans le pays d'origine, sur les difficultés et les réussites de l'expérience.
- L'étudiante qui témoigne parle de manière très claire, ses énoncés sont simples et bien articulés,

son débit est adapté à des débutants. En outre, la vidéo est sous-titrée en français, et les photographies choisies par l'étudiante sénégalaise pour illustrer son propos fournissent un soutien non négligeable à la compréhension.

- Le document est certes relativement long pour des débutants (trois minutes), et très dense en informations de types très divers, mais il est composé de plusieurs parties très distinctes et ordonnées chronologiquement : Avant l'arrivée en France (00:00 à 00:41). Le premier contact avec la vie en France (00:41 à 01:00). À l'université (01:00 à 01:54). En dehors de l'université (01:54 à 02:41). Son projet de retour au Sénégal (02:41-03:50). Le document se termine par une courte conclusion promotionnelle (02:50-03:00).

Pour les différentes activités possibles, nous renvoyons aux propositions faites au point 3 p. 26 de la Séquence 1 sur le document vidéo « L'Art de la bise à la française ». Pour notre part, nous avons commencé, contrairement à Nina (cf. le point 1 *supra*), par un exercice de compréhension globale centrée sur le repérage par les étudiants des différentes parties, avec l'explication à la demande de termes entendus mais non compris, en particulier s'ils sont utiles pour la réalisation de la tâche. Ensuite, nous avons travaillé la compréhension détaillée des deux premières parties à l'aide d'un questionnaire. Chacune des parties peut bien sûr donner lieu à des démarches différentes, parmi toutes celles présentées dans cette Séquence 1.

Autres documents vidéo

Nous avons indiqué à nos étudiants des liens vers deux vidéos d'étudiantes brésiliennes sur leur parcours de mobilité :

- Une deuxième vidéo tirée de cette même série promotionnelle de l'Université de Lorraine. Il s'agit du témoignage d'Helena, étudiante à l'École des Mines :

Helena, brésilienne - Étudiante à l'École des Mines

- Le discours de Julia, étudiante à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR, Québec, Canada), lors de la cérémonie officielle de remise des diplômes de fin d'études :

Discours de remerciement de Julia Santos Silva

Ces deux vidéos sont également sous-titrées en français. Elles pourront, avec ou sans guidage de l'enseignant, faire l'objet d'un travail personnel de compréhension avec des mises en commun collectives.

3. Travail sur les ressources langagières (Nina)

À partir du contenu linguistique de la vidéo travaillée précédemment (voir point 1 *supra*), on pourra aborder différents points grammaticaux. Nous avons pour notre part privilégié une approche grammaticale contextualisée : l'introduction des notions est réalisée à partir d'une situation de communication précise, en l'occurrence, « se présenter en tant qu'étudiant ».

Les verbes de présentation personnelle au présent de l'indicatif

Les verbes sont les suivants : *être, avoir, s'appeler, étudier*. Ils sont présents dans la vidéo de la première activité de la séquence 2, mais aussi dans la Séquence 1 de ce miniprojet. Pour que les étudiants soient actifs, on leur demande de compléter eux-mêmes les conjugaisons à partir de leurs recherches personnelles. On leur donne seulement un document avec, sous l'infinitif de chaque verbe, la liste des pronoms sujets avec, après chacun, une ligne en pointillés à remplir.

Exercice de conjugaison

On propose l'exercice suivant, qui consiste, sur des informations adaptées aux projets de mobilité des étudiants, à compléter les phrases en utilisant les verbes conjugués adéquats parmi ceux travaillés dans l'activité précédente. Comme nous sommes au début de la formation FRANMOBE et que les étudiants n'ont pas encore forcément de projet de mobilité bien établi, nous avons choisi de citer différentes universités francophones. Dans la reproduction suivante de l'exercice, le pronom entre parenthèses indique la personne verbale à utiliser, la barre oblique signalant le passage d'une phrase à une autre.

(Je) Steve. / 24 ans. / la chimie à l'Université de Montréal. / béninois.

(Tu) Muriel. / 21 ans. / la physique à l'Université Libre de Bruxelles. / libanaise.

(Elle) Oujda. / 27 ans. / le génie civil à l'Université de Rennes. / algérienne

(Nous) Marta et Soledad. / 25 et 23 ans. / l'informatique à l'Université de Genève. / espagnoles.

(Vous) Nikolas et Franka. / 28 et 29 ans. / le génie électrique à l'Université Gaston-Berger. / allemands.

(Ils) Tarik et Malik. / 22 et 24 ans. / l'informatique à l'Université de Grenoble. afghans.

Cet exercice peut être réalisé dans un premier temps de manière individuelle, afin que chacun puisse évaluer son degré de maîtrise de ces verbes. On fait ensuite une correction en groupe-classe. Mais on peut aussi décider de corriger chaque étudiant, afin de repérer d'éventuelles difficultés personnelles.

À partir de cet exercice, on peut proposer aux étudiants, en guise de première sensibilisation au monde universitaire francophone, d'effectuer des recherches sur les universités citées : dans quel pays elles se situent, quelles sont les spécialités offertes, etc.

Il existe aussi des exercices en ligne avec corrections automatiques que l'on pourra signaler aux étudiants pour qu'ils s'entraînent seuls :

[être et avoir](#)

[verbes en er](#)

Exercice sur les adjectifs de nationalité

On peut réaliser une autre activité pour introduire les adjectifs de nationalité. On propose, par exemple, un tableau à compléter en fonction des nationalités présentes dans les phrases de l'exercice de conjugaison précédent :

Pays	Articles			
	singulier		pluriel	
	masculin	féminin	masculin	féminin
Le Bénin		bénoïse		
Le Liban			libanais	libanaises
L'Algérie			algériens	algériennes
L'Espagne	espagnol		espagnols	espagnoles
L'Allemagne	allemand	allemande	allemands	allemandes
L'Afghanistan		afghane		

On peut enfin fournir aux étudiants quelques liens vers des exercices corrigés sur les adjectifs de nationalité, par exemple :

[La nationalité au masculin et au féminin](#)

[Exercices - Les nationalités](#)

SÉQUENCE 3

L'objectif de cette dernière séquence est de consolider les acquis des étudiants afin qu'ils puissent être en mesure de produire individuellement un texte de présentation autobiographique rendant compte principalement de leur parcours académique (la plupart des étudiants ont aussi fait mention d'étapes de leur vie personnelle, considérant que la trajectoire académique pouvait difficilement être isolée du reste). Pour cette Séquence 3 du Miniprojet 1 sont présentées deux versions complètes, d'abord celle de Nina, puis celle de Teddy.

SÉQUENCE TEDDY

1. Travail sur la grammaire et le lexique

1. Les articles, le genre et le nombre

a) On part d'une liste de noms masculins, féminins, singuliers ou pluriels proposée par les apprenants au moyen d'une activité de « remue-méninges », et on fait catégoriser ces noms en fonction du genre et du nombre. Les étudiants ont à disposition une liste d'articles définis et indéfinis: *le, la, les, l', un, une, des*, qu'ils doivent placer devant chaque nom en justifiant leur choix.

	singulier			
	masculin		féminin	
articles
noms

	pluriel			
	masculin		féminin	
articles
noms

b) A partir de la correction collective, on organise une activité de conceptualisation grammaticale à réaliser

en petits groupes, durant laquelle les étudiants doivent se mettre d'accord pour proposer des règles d'emploi devant des noms communs. Ils confronteront ensuite leurs réponses à un document de synthèse grammaticale sur le genre et le nombre des noms. En voici deux exemples, disponibles en ligne :

[Genre des noms en français](#)

[Genre des noms de chose et de notion](#)

2. Les verbes au présent

On part de différents énoncés assez courts (quelques lignes) intégrant des formes verbales au présent et donnant à repérer l'ensemble des pronoms personnels. Nous avons choisi dix proverbes issus de cultures littéraires et philosophiques diverses.

La bonne humeur se plaît dans les plaisirs, elle les aime, elle les multiplie et les crée.

Je suis responsable de ce que je dis. Je ne suis pas responsable de ce que tu comprends.

On n'est jamais si bien servi que par soi-même.
Charles-Guillaume Etienne

L'amour est comme le vent, nous ne savons pas d'où il vient.
Balzac

Si vous ne lisez que ce que tout le monde lit, vous ne pouvez penser que ce que tout le monde pense.
Haruki Murakami

Elles sont bien noires, les pensées des nuits blanches.

Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors ils l'ont fait.

Dieu, s'il existe, il exagère.

Les femmes n'attendent plus le prince charmant. Elles voyagent.

Le plaisir se ramasse, la joie se cueille et le bonheur se cultive.
Bouddha

On présente tous ces proverbes regroupés sur un seul support, afin d'en faciliter la lecture et l'analyse au moyen de comparaisons, par exemple, comme ci-dessus, sous la forme de post-it sur un même panneau d'affichage.

On laisse d'abord les étudiants prendre connaissance de l'ensemble de ces proverbes individuellement. On lit ensuite chaque proverbe en français, puis on demande aux étudiants ce qu'ils ont compris, en leur fournissant au besoin en L1 les explications nécessaires à une com-

préhension globale. Certains étudiants ont un bagage culturel et linguistique qui leur permet de saisir assez vite le sens de certains proverbes. Les mots proches de la L1 sont aussi une aide.

Par la suite, on demande de relever par écrit, en binôme, trois groupes d'éléments : les 23 verbes présents sur ce document, les trois verbes au passé (dans le même proverbe : *savaient, était, ont fait*), et les pronoms personnels. Pendant la correction collective, on propose à chaque binôme de lire un proverbe au choix, avant de fournir ses réponses.

Au cours de cette correction, on suscite des remarques, commentaires, et si possible des tentatives de synthèse sur la morphologie des verbes à l'indicatif présent. On vérifiera la pertinence de leurs hypothèses en les comparant aux règles de conjugaison des verbes en *-er* et des cinq verbes fréquents suivants : *être, avoir, aller, venir, faire* :

**Les verbes indispensables à connaître...
au présent de l'indicatif**

Nous avons proposé ensuite différents types d'exercices :

a) Un exercice d'appariement entre les pronoms sujets et des propositions correspondantes avec les verbes *être, avoir* et *aller*. Par exemple :

Je	• va	• à l'université.
J'	• ai	• mal au ventre.
Tu	• sont	• brésiliennes.
Il	• avez	• faim ?
Vous	• parles	• trois langues ?!
Elles	• allons	• au Canada.

On pourra aussi faire construire par les étudiants des tableaux de conjugaison, en binôme ou en petits groupes.

b) Des exercices d'entraînement individuels sur les articles définis / indéfinis, masculin/ féminin, sur les verbes *être* et *avoir* et sur les verbes en *-er*, comme les suivants, disponibles sur internet:

Le présent des verbes : être, avoir, aller, venir et faire

Articles définis et indéfinis : un, une, des, le, la, l', les

c) Sur Internet, il existe aussi de nombreux jeux verbaux, comme celui-ci :

Parle-moi de ton présent. Un jeu pour utiliser le présent

2. Les noms de pays et les adjectifs de nationalité

On fait travailler les genres des noms des pays, les adjectifs de nationalité et les prépositions utilisées pour parler de son origine et de lieu d'habitation avec les pays (*venir de / être à*). Les recherches sont faites par les étudiants eux-mêmes sur Internet.

Exemples d'exercices en petits groupes :

1) On demande aux étudiants d'effectuer une première recherche sur le nom de leur pays avec l'article défini correspondant. Ensuite, ils élargissent cette première recherche aux pays limitrophes.

2) On leur donne les structures suivantes afin de travailler la localisation et l'origine : *je suis à / nous sommes à / je viens de / nous venons de* + article + pays, *je suis / nous sommes* + adjectif de nationalité. Chaque étudiant propose des énoncés en utilisant ces structures. Par la suite, à partir des informations obtenues, ils complètent le tableau suivant :

Pays (avec l'article)	Être (localisation)	Venir (origine)	Nationalité (au masculin)
La France	en	de	français

Afin de faire travailler la formation des adjectifs de nationalité au masculin et au féminin, on leur donne le tableau ci-dessous, avec des exemples de nationalités choisies en fonction des terminaisons les plus fréquentes :

	masculin	féminin
français-française	-ais	+ -e
chinois-chinoise	-ois	+ -e
mexicain-mexicaine	-ain	+ -e
allemand-allemande	-and	+ -e
espagnol-espagnole	-ol	+ -e
italien-italienne	-ien	+ -ienne
russe-russe	-e	-

Les étudiants ajoutent les exemples qu'ils ont trouvés dans les lignes correspondantes de la première colonne.

Pour assurer le réemploi des notions abordées précédemment sur les informations personnelles (le prénom, le nom, la date de naissance, la nationalité, la profession), on pourra organiser un jeu tel que celui proposé ci-dessous (c'est une variante du jeu « Qui-est-ce ? »), qui s'appuie sur des supports de type fiche d'identité de personnages publics connus dans le monde entier.

Chaque étudiant reçoit une fiche d'identité. Ensuite, afin d'obtenir les informations concernant les célébrités, les étudiants posent des questions l'une après l'autre auxquelles il faut répondre par oui ou par non. Si la réponse est positive, l'étudiant peut poser une nouvelle question. L'objectif du jeu est d'avoir les informations nécessaires pour deviner la personnalité attribuée à chaque étudiant.

Exemple de fiche d'identité à utiliser :

Prénom : Pablo	Nom : Neruda
Date de naissance : 12 juillet 1904	Profession : écrivain
Nationalité : chilienne	

3. Comprendre des témoignages écrits d'étudiants étrangers en mobilité

On propose quelques témoignages écrits de manière à donner aux étudiants une idée du texte qu'on va leur demander de produire à la fin du miniprojet 1. Ces témoignages sont à travailler en petits groupes.

Ci-dessous, l'un des trois témoignages que nous avons proposés, disponible sur cette page du site de l'Université Catholique de Louvain :

Cheila Stavroula Argyro
Master en Lettres Classiques

Je m'appelle Roula et je viens d'Athènes. J'étudie les lettres classiques. Je suis actuellement en Master. Ce Master, si tout va bien, sera peut-être suivi d'un doctorat. J'ai choisi Liège car je connaissais son surnom de « ville ardente ». En effet, Liège propose toute une série de sorties culturelles. En outre, il est facile de rencontrer de nouvelles personnes venant de différents pays, dû au caractère multiculturel de cette ville.

J'ai choisi Liège car je voulais me trouver dans un environnement francophone afin d'améliorer ma compétence de la langue. J'aime l'architecture du bâtiment de la faculté de Philosophie et Lettres. C'est un très beau cadre pour étudier. Le Master en lettres classiques ici est assez exigeant, le niveau est assez élevé.

Sur chaque témoignage, on laisse d'abord aux étudiants un temps de lecture individuelle, puis on leur pose quelques questions de compréhension globale :

- De qui est ce témoignage ?
- Sur quoi porte-t-il ?
- Quelles sont les informations que vous avez retenues sur cet(te) étudiant(e) ?

Au lieu de cette dernière question, le repérage des informations pourra être guidé, sur chaque témoignage, par un petit QCM.

4. Action finale de la Séquence 3 et du Miniprojet 1 : « Présenter son parcours académique »

1) On fait observer différents documents officiels de personnes francophones (cartes d'identité, passeports et cartes d'étudiant). On fait repérer et comparer les informations présentes sur ces différents documents avec celles indiquées sur les mêmes documents du pays des étudiants. Il s'agit ainsi de les familiariser avec les documents administratifs qu'ils seront amenés et à présenter durant leur mobilité.

On propose un exercice de construction de phrases en lien avec l'identité de quatre étudiants francophones. Les étudiants s'appuient sur le tableau ci-dessous pour produire des énoncés de présentation leur permettant de réinvestir leurs connaissances antérieures, mais aussi de prendre conscience des difficultés d'usage de certains éléments de langue, par exemple les prépositions devant les noms de pays (*au, en, etc.*) et les suffixes des adjectifs de nationalité (*-ain, -ais, -ien, etc.*).

Michel Sallaets	Maroc	6 décembre 1965
Corinne Berthier	France	25 février 1978
Munir El Haddadi	Côte d'Ivoire	01 septembre 1995
Adama Dagnogo	Belgique	15 août 2000

..... (prénom et nom) est né (lieu de naissance : préposition + nom de pays) (date de naissance : article défini + date). Il / elle (verbe être) (adjectif de nationalité).

Exemple de réponse attendue pour Munir El Haddadi :

Munir El Haddadi est né au Maroc le premier septembre mille-neuf-cent-quatre-vingt-quinze. Il est marocain.

2) On demande à chaque étudiant de chercher sur Internet l'équivalent en français de sa filière. On leur demande ensuite de préparer en binôme un premier petit texte de présentation individuelle à l'oral et à l'écrit de cinq lignes minimum en réemployant les modèles structuraux suivants :

Je m'appelle Victor. Je suis en deuxième année de droit / en troisième année de Licence à l'Université de J'étudie le droit.

Quelques étudiants volontaires se présentent ainsi oralement devant le groupe classe.

Les productions que nous avons demandées pour cette action finale du Miniprojet 1 sont modestes. On adaptera bien entendu les objectifs à ceux que tous les étudiants peuvent raisonnablement atteindre avec l'aide des préparations et des guidages qu'on leur fournit, en leur proposant de tenter individuellement des productions plus complexes s'ils s'en sentent capables.

SÉQUENCE NINA

1. Présentation du parcours académique et professionnel

Support proposé :

Lucas Ferreira de Faria, étudiant en mobilité à Institut Universitaire de Technologie de Grenoble 1

Dans la continuité de la Séquence 2, qui introduit de manière brève le travail sur la présentation personnelle dans un contexte de mobilité, la Séquence 3 constitue un approfondissement. En tant que dernière séquence du Miniprojet 1, elle est directement liée à l'activité finale que les apprenants doivent réaliser : « Présenter son parcours académique et professionnel ».

Pour commencer, on propose une vidéo authentique dans laquelle Lucas, un ancien étudiant du CEFET-MG, présente son parcours et explique comment il est arrivé à Grenoble pour poursuivre ses études de Master. Ce document présente l'intérêt d'être un document authentique, ce qui permet aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue, et par ailleurs, l'étudiant qui se présente est latino-américain (brésilien).

En revanche, comme nous l'avons déjà mentionné pour la vidéo de la Séquence 2, le caractère authentique de la vidéo peut rendre difficile la compréhension. On adaptera s'il le faut la méthodologie d'écoute : plusieurs écoutes, écoutes ciblées, utilisation des sous-titres pour faciliter la compréhension des passages les plus difficiles, etc.

Le travail de compréhension de l'oral se fait au moyen d'un QCM en deux parties qui est lu en groupe-classe avant la première écoute.

Une première partie porte sur la compréhension des informations personnelles de l'étudiant (nom / âge / nationalité / ville d'origine / études) : cela permettra la reprise du contenu langagier étudié dans les séquences antérieures, comme le veut le principe de progression spiralaire.

Une deuxième partie porte sur l'expérience de mobilité de l'étudiant : motif de sa première expérience à

Grenoble ; projet réalisé lors de la première expérience ; comment ce projet est utilisé par l'université ; ce que l'étudiant a réalisé au Brésil à partir de ce projet ; comment il considère son expérience de mobilité ; pourquoi il est revenu à Grenoble.

Pour la première partie, on laisse les apprenants trouver les réponses à partir de questions sur son identité (Comment s'appelle-t-il ?). Ce type de contenu a en effet déjà été travaillé précédemment. Pour la deuxième partie, des questions de types « vrai/faux » ou à choix multiples nous semblent en revanche plus adéquates, parce que les réponses sont plus spécifiques.

2. Travail sur la langue

À la suite de l'activité de compréhension de l'oral, et toujours en fonction de l'objectif du Miniprojet 1, qui est de permettre aux apprenants de présenter leur propre parcours académique et professionnel, on leur propose de travailler deux ressources langagières.

a) Questions portant sur la présentation personnelle (reprise)

On commence par reprendre les questions sur les informations personnelles qui ont été posées en première partie de l'activité précédente sur la compréhension de l'oral. L'idée est de donner les outils aux apprenants pour qu'ils puissent interagir. On propose cette révision sous forme de tableau à compléter, mais d'autres options sont envisageables :

Quelle question utilise-t-on pour demander...?

le prénom et le nom	
la nationalité	
l'âge	
la ville	
les études	

Comme ces questions sont à la troisième personne du singulier (comme dans le QCM de la compréhension de l'oral), on réalise un exercice de transformation des questions pour avoir des interactions directes de manière formelle (*vous*) et informelle (*tu*). Cet exercice permet de revoir l'importance de la différenciation formel/informel mais aussi les conjugaisons étudiées dans la Séquence 2.

Comme certains étudiants ont des difficultés à réaliser les transformations nécessaires pour passer d'une personne grammaticale à l'autre, on leur fait produire un premier exemple en groupe-classe pour que tous puissent comprendre la procédure (changement des pronoms personnels et des conjugaisons). Ensuite, on fait un travail en petits groupes, avant de passer à une correction en groupe-classe.

Enfin, afin de fixer ces différentes transformations de sujets et de verbes, on propose un jeu de rôle à partir duquel les apprenants vont devoir interagir entre eux après avoir créé des personnages fictifs (Exemple : Je m'appelle Juan, j'ai 32 ans, je suis colombien, je viens de Cali, je suis doctorant en Lettres modernes à l'Université de Montréal). On pourra fixer des règles, comme par

exemple un tirage au sort (sur des bouts de papier si le cours est présentiel) du niveau de formalité des interactions (pour entraîner la capacité d'adaptation aux contextes d'interaction).

b) Première approche du passé composé

Un travail sur le passé composé à ce stade d'apprentissage (début du niveau A1) peut paraître surprenant au premier abord par rapport à une progression de FLE général. Néanmoins, le cours se situe dans une perspective qui amène à se centrer sur les objectifs immédiats des apprenants ainsi que sur leurs besoins, à savoir le contenu sociolinguistique présent dans les situations de communication auxquelles ils seront confrontés. En analysant des documents similaires à ceux qu'ils devront produire, nous avons constaté que, pour présenter un parcours académique et professionnel, l'utilisation du passé composé était nécessaire.

Pour une première approche de ce temps verbal, les étudiants effectuent une nouvelle écoute éventuellement partielle de la vidéo avec sous les yeux une transcription comportant des trous à compléter avec les verbes au passé composé qui leur sont proposés à côté de la transcription, dans une liste. On demande ensuite aux étudiants de classer les verbes au passé composé dans le tableau ci-dessous, proposé comme ici avec un premier exemple.

Avoir + verbe au participe passé	Être + verbe au participe passé
J'ai étudié	Je suis allé
...	...

On demande enfin aux étudiants de décrire à partir de ces exemples la morphologie des verbes français de ce temps (« C'est un temps du passé. C'est un temps composé avec deux auxiliaires possibles, plus le participe passé du verbe »). Il sera d'autant plus intéressant de comparer entre la L1 et la L2 qu'il existe aussi des temps composés en espagnol et en portugais.

3. Ressources complémentaires

En complément des activités précédentes, on pourra proposer deux supports reprenant les thématiques étudiées :

1) Des textes reprenant des parcours académiques et professionnels, comme l'exemple fabriqué qui suit :

J'évolue dans le domaine de la communication depuis plus de trois ans. J'ai occupé le poste de chargé de communication au sein de l'entreprise «Comnic'action». Pour commencer, j'ai fait une licence en communication à l'Université de Montréal. Pendant ma licence, j'ai réalisé différentes activités, et j'ai aussi fait des stages. J'ai continué mes études en Master dans la même université. Ces expériences m'ont beaucoup appris. Après, je suis retourné au Brésil. Aujourd'hui, je travaille dans une entreprise franco-brésilienne.

2) Une vidéo authentique sur le parcours de Maxime dans l'aéronautique :

Mon histoire de formation

4. Travail sur la culture : les équivalences de diplômes entre le pays d'origine et les pays francophones

La dernière étape avant la réalisation de la production finale du Miniprojet 1 est la découverte des systèmes

d'études de différents pays francophones, afin d'adapter les concepts propres à chaque système pour décrire son parcours personnel. Nous avons sélectionné les trois pays ayant le plus d'accords officiels avec des universités brésiliennes : on adaptera le contenu en fonction des situations spécifiques de l'institution de chaque pays d'origine. Selon le profil des étudiants (formation d'ingénieur, en sciences humaines, etc. ou public hétérogène venant de différentes disciplines), on pourra attirer l'attention des étudiants sur les spécificités de leur domaine d'études dans chaque pays (les formations d'ingénieur, par exemple, varient beaucoup d'un pays à l'autre).

On pourra proposer aux étudiants différents documents à observer, à partir de questions visant à leur faire comparer les différents systèmes universitaires. Ils travaillent d'abord en petits groupes, puis une mise en commun est réalisée en groupe-classe. Voici quelques liens :

[Le système universitaire de l'Union Européenne \(LMD\)](#)

[Le système universitaire français](#)

[Le système universitaire au Québec](#)

[Le système éducatif belge](#)

Autres sources disponibles à transmettre aux étudiants pour compléter s'ils le souhaitent leurs informations sur les études supérieures de différents pays francophones :

[Pour la Belgique](#)

[Pour le Québec](#)

[Pour la France](#)

[Pour d'autres pays](#)

5. Action finale de la Séquence 3 et du Miniprojet 1 : « Présenter son parcours académique »

La finalisation du Miniprojet 1 se concrétise dans une activité finale consacrée à la présentation du parcours d'études des étudiants. Dans notre cas précis, nous avons opté pour une présentation orale individuelle sous forme de vidéo ou d'enregistrement audio, en fonction des moyens et des capacités de chacun.

L'enseignant peut demander une version écrite plutôt qu'une présentation orale, ou les deux, en fonction des objectifs visés.

Comme il s'agit de la première activité finale du projet FRANMOBE, nous avons élaboré des consignes assez détaillées, pour permettre aux étudiants de réaliser un discours organisé en reprenant les éléments appris dans les différentes séquences.

Nous avons organisé la mise en commun à travers un mur collaboratif virtuel de type « padlet » sur lequel chacun poste sa vidéo ou son enregistrement audio. Les étudiants peuvent alors corriger leurs camarades ou suggérer des modifications en mettant des commentaires sur les publications des autres.

Proposition de plan remis aux étudiants pour réaliser l'activité (elle fait suite à une consigne plus générale sur la nature de l'activité) :

Première partie :

- Présentation générale : prénom, nom, âge, nationalité et ville.

Deuxième partie :

- Présentation de vos études antérieures (enseignement secondaire). Qu'est-ce que vous avez étudié au lycée ?
- En quelle année avez-vous obtenu le diplôme de fin d'études secondaires ? Quels diplômes avez-vous obtenu ensuite (licence, diplôme technique, etc.) ? Quand ? Dans quelles institutions ?
- Présentation de vos études actuelles (Actuellement / Aujourd'hui, j'étudie...)

Troisième partie :

- Pourquoi étudiez-vous le français ?

Exemple : J'étudie le français parce que ... / pour ...

Exemples de production (transcriptions à partir de la production orale des étudiants ; les identités ont été modifiées) :

Exemple 1

Bonjour, je m'appelle Laura, j'ai 20 ans je suis brésilienne et j'habite à Ibirité. Je suis étudiante du programme FRANMOBE et j'enregistre cette vidéo pour l'activité finale de présentation de mon parcours académique. J'ai étudié au COLTEC UFMG où j'ai fait ma formation technique en Chimie de 2015 à 2017. J'ai décidé d'étudier l'ingénierie environnementale en raison de mon stage professionnel dans un laboratoire de chimie environnementale. J'ai obtenu l'ENEM en 2017. Depuis 2018, j'étudie l'ingénierie environnementale et hydraulique au CEFET-MG. Je suis en cinquième semestre. J'ai étudié l'anglais à l'FCM de 2018 à 2019. J'ai fait un projet d'initiation scientifique sur les aspects économiques et environnementaux dans le recyclage du plastique. Aujourd'hui, je participe à un programme de doctorat dans la discipline de microbiologie appliquée à l'ingénierie environnementale. J'étudie le français parce que c'est une langue très importante pour les questions environnementales, en raison du nombre d'entreprises présentes dans les pays francophones et ici aussi au Brésil, et de la quantité de publications scientifiques en cette langue. Merci, à bientôt !

Exemple 2

Bonjour ! Je m'appelle Leonardo. J'ai 25 ans. Je suis brésilien, je viens de Caxambu. En 2014, j'ai commencé des études à l'IFMG Campus Piumhi en génie civil jusqu'en 2018. L'année suivante, en 2019, je suis venu continuer la licence de génie civil au CEFET-MG Campus Varginha. Aujourd'hui, je suis en huitième semestre et je participe à des projets au CEFET. En même temps, je suis tuteur de physique pour les étudiants d'informatique au CEFET-MG campus Varginha. J'ai commencé à étudier le français parce que c'est une langue magnifique.

Les deux exemples suivent une même logique, ce qui confirme l'intérêt de donner des consignes claires et détaillées en début de parcours. Les productions des étudiants sont de longueurs différentes, mais nous considérons qu'elles respectent les consignes données. Nous y avons fait quelques corrections formelles, mais nous pensons qu'ils donnent cependant une idée assez juste de ce à quoi nous considérons qu'on peut faire parvenir les apprenants à la fin de ce Miniprojet 1 du Projet 1. Le travail sur la présentation du parcours de Lucas dans la séquence 1 a sûrement aidé les étudiants à réussir cette activité, parce qu'il leur fournissait un bon modèle contextualisé. ■

Se situer dans les espaces universitaires de la francophonie

PRÉSENTATION

Pour atteindre l'objectif de ce Miniprojet 2, « Se situer dans les espaces universitaires de la francophonie », les étudiants vont être invités à découvrir quelques universités, les formations et les services qu'elles offrent, leur campus, leur environnement urbain et le vécu d'étudiants étrangers en mobilité. Enfin, ils se projettent déjà mentalement dans ces espaces pour s'y informer et s'y déplacer en français.

Les propositions de documents et activités de ce miniprojet se sont basées sur le cours de Nina.

RÉFÉRENTIEL

OBJECTIFS OPÉRATIONNELS

- Repérer des universités francophones avec leurs différentes formations.
- Connaître les spécificités des différents espaces universitaires et services offerts.
- Se renseigner sur place.
- Se repérer sur un campus, demander et indiquer oralement un itinéraire interne.

RESSOURCES DOCUMENTAIRES ET CULTURELLES

- Documentations générales type « Campus France ».
- Sites Internet d'universités avec présentations des formations, témoignages vidéo d'étudiants, plans et visites de campus.
- Types d'information :
 - Universités et formations universitaires.
 - Expériences vécues d'étudiants.
 - Types de services disponibles : services administratifs, bibliothèque universitaire, cafétéria, etc.
 - Types de locaux et de cours.
 - Types de bâtiments, voies de communication et signalétique.
 - Environnement urbain.

RESSOURCES LANGAGIÈRES

- Les différents types de questions (fermées, ouvertes, partielles).
- Les différents registres (familier, courant, formel).
- Les différentes constructions interrogatives : l'intonation (« Tu as cours ? Tu n'es pas venu, pourquoi ? »), la construction avec *est-ce que* (« Est-ce que tu as cours ? Pourquoi est-ce que tu n'es pas venu ? »).
- Les pronoms et adverbess interrogatifs : *que, quoi, quel, lequel, où, quand, pourquoi, comment, combien ?* etc.

NOTIONS GÉNÉRALES

- La caractérisation (de services) : *c'est, il y a / il n'y a pas, on y trouve, offrir, proposer, assurer, posséder, disposer de, permettre, etc.*
- L'obligation : *il faut, il est nécessaire de, on doit, etc.*
- La comparaison : *plus, moins, aussi, autant (... que), meilleur, etc.*
- Les préférences : *préférer, trouver, adjectifs valorisants (utile, intéressant, surprenant, etc.).*
- Le but : *pour + infinitif, pour + substantif.*
- La localisation et l'itinéraire (verbes, adverbess et prépositions) :
 - *chercher, se trouver, aller, se diriger, tourner, prendre, traverser, continuer, longer, arriver.*
 - *à gauche, à droite, tout droit, ici, là.*
 - *près de, sur, dans, derrière, loin de, en face de, devant, à côté de, avant, après, vers, jusque, au bout de, etc.*
 - *situé, localisé.*

PHONÉTIQUE

Sensibilisation à la diversité des accents de la francophonie.

LEXIQUE

Vocabulaire nécessaire pour réaliser les objectifs opérationnels de chaque miniprojet dans les domaines et pour les thématiques qu'il mobilise, et avec les documents utilisés.

SÉQUENCE 1

La première séquence du Miniprojet 2 porte sur la découverte de quelques campus universitaires de la francophonie. Nous avons choisi une université belge et une université canadienne, mais on pourra bien entendu en choisir ou en faire choisir d'autres en fonction de l'intérêt des étudiants et de leurs projets de mobilité.

Le travail sur chaque document pourra déboucher sur des échanges en grand groupe où les étudiants donneront leur avis sur les services de l'université : lesquels leur semblent les plus utiles, les plus intéressants, les plus surprenants, etc. Comme nous sommes en début de parcours, ces discussions pourront être réalisées totalement ou partiellement en L1 : il faudra seulement, comme toujours lorsque cette possibilité est offerte, en fixer les règles.

À la fin de cette séquence, on pourra proposer aux étudiants de faire une petite présentation comparative et promotionnelle des services offerts par leur propre université pour des étudiants de l'une ou l'autre de ces universités étrangères. Ils pourront, pour différencier leur production orale ou écrite d'un groupe à l'autre, définir le profil des étudiants auxquels ils s'adressent (intéressés plutôt par le travail, ou la culture, le sport, les contacts, etc.) et/ou le ton de leur intervention (administratif, amical, ironique, etc.).

1. Présentation de l'ULB, Université Libre de Bruxelles (Belgique)

Support proposé :

L'ULB, un esprit libre depuis 1834

La première activité que nous proposons s'appuie sur une présentation générale écrite de l'Université Libre de Bruxelles, disponible sur le site de l'institution. Elle est divisée en différentes catégories : Bruxelles, une ville à visage humain // Multiculturelle et internationale // Une recherche de pointe // Un enseignement de qualité // Une université ouverte à la diversité des langues et des cultures // Une université engagée. Les divers aspects évoqués dans ce texte permettent d'introduire la thématique générale des universités francophones.

On demande aux étudiants de lire une première fois le texte individuellement. Ensuite, ils étudient le texte par petits groupes pour repérer les informations qui leur semblent importantes, au besoin en effectuant des recherches concernant les mots et expressions qui les gênent. Il s'agit pour l'enseignant de leur faire exploiter les similitudes entre la L1 (le portugais dans notre cas) et la L2, tout en les alertant sur de faux-amis possibles (comme le verbe « dispenser », ou encore la métaphore de l'« éventail »). Au cours de cette étape, on passe de groupe en groupe et on interroge les étudiants sur ce qu'ils ont compris ou non, pour les aider si besoin est.

On réalise une lecture collective avec le groupe-classe (des étudiants volontaires ou désignés lisent les paragraphes à voix haute). Cela permettra à l'enseignant de repérer les points de phonétique à travailler par la suite. On demande ensuite aux étudiants d'exprimer à nouveau, mais cette fois collectivement, leurs problèmes de compréhension sur ce texte, et on revient avec le groupe-classe sur les termes, expressions ou passages qui les ont causés, en sollicitant d'abord les explications des étudiants eux-mêmes.

Pour finaliser cette activité introductive, chaque groupe relit ou reformule les informations qui lui ont semblé importantes et intéressantes d'un paragraphe du texte, choisi par lui ou tiré au sort. Le fait que chaque groupe ne s'exprime que sur un paragraphe permet d'éviter les répétitions, qui seraient fréquentes étant donné que le document est relativement court. L'objectif de chaque groupe est de repérer les principaux arguments promotionnels, et de sélectionner celui qui lui paraît le plus convaincant. On peut alors imaginer que l'enseignant note chaque argument cité au tableau (ou sur un support numérique si le cours est en ligne) de manière à élaborer ainsi un résumé collectif du contenu retenu.

Exemple de résumé qui peut être ainsi produit collectivement :

Bruxelles est une ville à visage humain : elle est grande, mais la vie est agréable.

Bruxelles est au cœur de l'Europe : elle est proche de Paris, d'Amsterdam, de Londres et de Cologne.

C'est une ville multiculturelle et internationale : plus d'un tiers des étudiants et des professeurs sont étrangers.

Elle a une université de pointe : quatre chercheurs et anciens étudiants de cette université ont gagné un Prix Nobel.

C'est une université engagée : elle propose divers types d'aide aux étudiants.

Le choix entre les différents arguments possibles offre déjà une première approche des attentes préférentielles des étudiants vis-à-vis de leur future université d'accueil.

2. Description des services proposés à l'ULB

Support proposé :

L'ULB : Aides, services et accompagnement

Cette deuxième activité constitue la suite de la première : il s'agit toujours de la même université, et d'un support écrit. Nous avons proposé pour la troisième activité de cette séquence une autre université, mais si l'on veut mettre encore plus de diversité dans cette séquence, on peut envisager de choisir ici une autre institution : toutes les universités proposent en effet sur leur site des services de ce type.

Dans un premier temps, on effectue avec le groupe-classe, en première approche du document, une lecture des différents titres, qui correspondent aux différentes catégories de services. On signale aux étudiants que, pour la suite de l'activité, il leur faudra cliquer sur les liens

« En savoir plus », pour accéder à la description détaillée de chaque service.

Dans un deuxième temps, on répartit les étudiants en petits groupes. Chaque groupe choisit une des catégories de services et doit l'étudier en lisant en détail ses conditions d'utilisation et en sélectionnant les informations qui lui semblent intéressantes. L'objectif est de réaliser devant la classe une présentation orale de la catégorie de services choisie.

Pour réaliser cette activité, on fournit deux aides écrites aux étudiants, dont on fait une lecture devant le groupe-classe avant le travail en petits groupes afin de s'assurer de leur bonne compréhension :

- Une liste de questions pour les aider à cibler leur lecture et à trier les informations les plus importantes. Par exemple : Quels services proposent cette catégorie ? / Comment et où fonctionnent ces services ? / Quelles sont les conditions d'accès à ces services ? / Comment prendre contact pour bénéficier de ces services ?
- Des structures syntaxiques pour former des phrases en fonction du contenu présenté, qu'on peut présenter comme suit :

Pour présenter : **C'est...**

Exemples : **C'est** un service pour les étudiants et les professeurs. / **C'est** un service gratuit.

Pour décrire : **Il y a...** / **Il n'y a pas de...**

Exemples : **Il y a** différents types de services. / **Il n'y a pas de** services la nuit.

Pour exprimer une obligation : **Il faut...** / **Il est nécessaire de...**

Exemples : Pour participer, **il faut** s'inscrire sur Internet. / **Il est nécessaire de** payer une cotisation.

3. Visite d'un campus de l'Université de Sherbrooke (Canada)

Support proposé :

Visite guidée du Campus principal de l'Université de Sherbrooke

Pour cette dernière activité, nous avons utilisé la vidéo d'une visite du campus principal de l'Université de Sherbrooke au Canada. Le document va servir de support pour la compréhension de l'oral et pour la découverte visuelle des espaces universitaires. Il est long (6 minutes), et, comme beaucoup de documents authentiques, il présente un certain degré de difficulté pour des apprenants débutants. L'utilisation des sous-

titres est sans doute une bonne alternative pour aider les apprenants à mieux comprendre le contenu, mais on pourra aussi, pour faciliter le travail, s'inspirer des différentes propositions faites par Teddy dans la Séquence 1 du Miniprojet 1 pour l'activité 1 p. 24.

L'ensemble de la compréhension de l'oral est réalisée en groupe-classe. On propose différentes étapes d'écoute en fonction d'un questionnaire préalablement distribué aux étudiants.

On propose deux parties à partir desquelles les étudiants répondent à plusieurs questions. En fonction des difficultés des apprenants, on prévoit plusieurs écoutes par bloc ou des écoutes plus ciblées si nécessaire (on sélectionne de courts extraits pour qu'il soit plus facile d'identifier les bonnes réponses.).

Première partie : exercice « vrai ou faux » sur les principaux thèmes de la vidéo (situation géographique du campus principal, fonctionnement du campus principal par rapport aux autres, services présents ou non sur le campus principal, présence ou non de résidences étudiantes, etc).

Deuxième partie : exercice d'appariement entre des services et des activités proposés sur le campus principal. Nous avons établi deux catégories à faire compléter par les étudiants :

- Pour la catégorie des services, on peut réaliser des captures d'écran de la vidéo pour chacun d'entre eux, et les étudiants associent les images aux noms. Exemples de services de l'université : la bibliothèque, le restaurant, le centre de services, le centre sportif, le pavillon de la vie étudiante.
- Pour la catégorie des activités par service, on propose une liste de lieux (qui correspondent à autant de services) auxquels les étudiants associent des activités citées dans la vidéo. Exemple de services à associer à des activités : Le pavillon de la vie étudiante : rencontre avec un psychologue ou un conseiller en orientation. // Le service de la vie étudiante : théâtre, club de débats. // Le centre sportif : la piscine, le mur d'escalade.

Cette vidéo peut également être l'occasion de sensibiliser à la diversité linguistique de la francophonie en essayant de faire identifier par les apprenants certaines caractéristiques de la prononciation du français du Canada. Le site Wikipédia en fait une présentation exhaustive :

Prononciation du français québécois

SÉQUENCE 2

1. Les services universitaires en France

Support proposé :

Quels sont les services d'une université en France ?

Dans la séquence précédente, nous nous sommes focalisée sur les services universitaires en Belgique et au Québec. Dans une dynamique contrastive et pour introduire cette nouvelle séquence concernant les différentes manières de poser des questions, nous proposons une première activité sur les services universitaires en France.

Le support choisi permet de réaliser plusieurs types d'activité. On peut, par exemple, proposer une lecture du texte en autonomie et demander aux apprenants, en petits groupes, de sélectionner les informations les plus importantes, selon eux, pour décrire de manière synthétique chaque service. Ensuite, en groupe-classe, des étudiants, volontaires ou désignés, lisent le texte à voix haute. On interroge la classe et on fait un récapitulatif des informations que chaque groupe a retenues pour les différents services.

Néanmoins, cette activité est assez similaire au travail réalisé sur les services universitaires en Belgique dans la séquence précédente, et elle pourra de ce fait sembler répétitive.

Aussi, nous proposons une alternative pour laquelle l'enseignant doit didactiser le texte original. Pour cela, on présente un tableau d'appariement avec deux colonnes : l'une présentant les services et l'autre, leurs fonctions (exemples : « Le service de la scolarité // pour y voir plus clair sur sa situation » « Le service des relations internationales // pour un accueil personnalisé »). Les étudiants doivent alors faire correspondre chaque service à sa fonction. Ils travaillent d'abord en petits groupes, puis une mise en commun est réalisée en groupe-classe. Pendant le travail en petits groupes, l'enseignant accompagne la recherche de vocabulaire par les étudiants, et il prend en compte les difficultés rencontrées. Il fait faire ensuite un bilan collectif en groupe-classe.

Enfin, l'enseignant demande aux étudiants comment ils peuvent s'informer sur les différents services et y accéder. Plusieurs réponses sont attendues (visiter les sites Internet, par exemple). L'objectif est d'amener les étudiants à formuler la nécessité d'interagir avec les interlocuteurs de chaque service en leur posant des questions. C'est précisément cet aspect qui sera travaillé par la suite dans cette séquence.

2. Travail sur les formes interrogatives

Support proposé :

Comment poser une question en français ?

Les étudiants ont déjà été confrontés aux formes interrogatives dans le MiniProjet 1, notamment lors des échanges d'informations sur la présentation personnelle, mais de manière superficielle. Cette fois, l'objectif est d'étudier dans le détail les différentes possibilités qui existent pour poser des questions et demander des renseignements en français. Cette thématique fait suite à celle des services universitaires parce que c'est en particulier dans ce contexte que les étudiants seront amenés à réaliser ce type d'interaction.

On part donc de cette vidéo réalisée par une équipe d'enseignants de FLE, dans laquelle ils expliquent les différents types d'interrogation et comment les utiliser en fonction des registres de langue (« courant », « formel ») et « familier ». La vidéo étant assez longue et dense, nous avons proposé un travail en groupe-classe pendant lequel on procède à une écoute fractionnée,

en demandant aux étudiants de compléter les tableaux ci-dessous. La correction s'est faite en groupe-classe après chaque exercice :

a) Questions ouvertes ou fermées

Quels sont les deux types de question en français et comment sont-ils construits ?

Type de questions		
Formation		

Quels sont les trois registres de langue et dans quel contexte on les utilise (formel ou informel) ?

Type de registre			
Contexte			

b) Formation des questions fermées selon les registres de langue

Tableau à compléter par les étudiants à partir des informations de la vidéo :

Registre de langue		
Formation		
Exemple		

c) Formation des questions ouvertes selon les registres de langue :

Pour commencer, on propose ce tableau à compléter par les étudiants avec les mots interrogatifs cités dans la vidéo (*quand, comment, où, combien, etc.*) :

Mot interrogatif	Utilisation

Dans un deuxième temps, les étudiants complètent la règle de formation et reprennent l'exemple de la vidéo pour chaque registre :

Registre de langue		
Formation		
Exemple		

Comme précisé dans la vidéo, on attire leur attention sur trois formes qui diffèrent en fonction du registre de langue : *quoi, qu'est-ce que, que*. Les auteurs considèrent que *pourquoi* ne se place que difficilement en fin de phrase interrogative, mais on pourra signaler aux étudiants que c'est tout-à-fait possible en langage familier dans le cadre d'une interaction orale : « Cette activité te paraît intéressante pourquoi ? // Tu me dis que cette activité t'intéresse, mais pourquoi ? // Et pour bénéficier de ce service, je dois payer combien ? »

Les questions partielles *quel(s)/quelle(s)* ne sont pas évoquées dans la vidéo mais sont expliquées par écrit sur le site de l'enseignante, au lien donné ci-dessus. On travaille alors cet aspect en observant des exemples et en lisant les règles d'utilisation. L'important est que les étudiants comprennent que malgré une prononciation identique, des changements d'écriture sont nécessaires en fonction du genre et du nombre.

Les activités que nous venons de décrire sont relativement denses, c'est pourquoi on peut tout à fait envisager de travailler le contenu de la vidéo différemment. Par exemple, on pourra sélectionner les parties qui sembleront les plus pertinentes : on détaillera ainsi la syntaxe de la forme interrogative d'un seul registre de langue, au lieu de travailler sur les trois registres. On peut également imaginer de proposer les trois étapes de la vidéo lors de différentes séances de cours en intercalant entre elles des exercices d'entraînement et d'autres types d'activité.

3. Exercice d'application

Afin de mettre en pratique les différentes formes interrogatives étudiées, on demande aux étudiants de réaliser des exercices en ligne. Nous pensons qu'il est nécessaire que chacun fasse les exercices seul dans un premier temps pour s'autoévaluer. Dans un deuxième temps, on corrige chaque exercice en faisant lire leurs réponses aux étudiants et en explicitant d'éventuels points encore mal compris.

Comment poser une question en français

La phrase interrogative – Exercices en libre accès

SÉQUENCE 3

1. Un itinéraire insolite à Paris

Support proposé :

Promenade République–Belleville : Paris populaire et Street Art

Ce document ne porte pas sur un campus, mais il a un intérêt culturel, et on l'exploitera avec les étudiants en appliquant les contenus langagiers pertinents pour les espaces universitaires.

Pour un cours en ligne, on commence par montrer le site Internet sur lequel se trouve l'article à lire. Si le cours est en présentiel, on peut projeter le site au tableau pour que les étudiants observent les caractéristiques générales du document.

On fait lire le titre et observer les images en groupe-classe. L'objectif est que les étudiants reconnaissent le type de document (une page conseil pour des découvertes de la ville de Paris) et le thème du support (une promenade dans le Paris populaire du *Street Art*). On les interroge alors sur ce qu'ils pensent de ce type de visite (Est-ce une visite « classique » ? En quoi est-elle originale ?) et sur le *Street Art* (Connaissent-ils cette forme d'art ? Quelles sont ses caractéristiques ?).

Ensuite, on fait faire en groupe-classe des lectures individuelles à voix haute, dans un double objectif : travailler la prononciation, et aborder les difficultés lexicales et culturelles du document. Pour cela, on marque des pauses au fil de la lecture (sans couper les paragraphes, pour ne pas rompre le rythme naturel de la lecture), et on demande aux étudiants de noter les expressions qu'ils n'ont pas comprises (*être branché, un carrefour,*

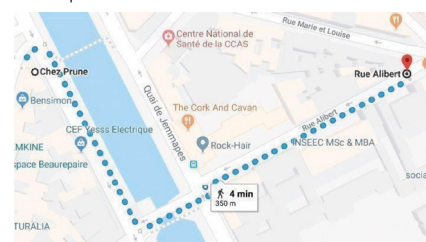
4. Simulation de réemploi en contexte FRANMOBE

En guise d'activité de production finale pour cette séquence, on propose aux étudiants une mini-simulation dans laquelle ils doivent, en tant qu'étudiants internationaux, poser des questions à des interlocuteurs responsables de services universitaires francophones. Ils auront à imaginer chacun deux questions pour deux services qui les intéressent particulièrement (soit quatre questions au total) ; si le travail est réalisé en groupes, on peut augmenter ce nombre. Cette activité les amène à se projeter dans un des pays visités lors des activités précédentes (Canada, Belgique ou France).

Après un temps de travail en autonomie, chaque étudiant ou chaque groupe propose ses questions, le reste de la classe devant deviner à quels services elles s'adressent. Les étudiants qui écoutent peuvent aussi proposer des corrections, et surtout, comme ils auront sans doute à le faire lorsqu'ils seront en mobilité, demander des reformulations s'ils n'ont pas compris la question. ■

une atmosphère décontractée, etc.) ou des concepts culturels (*la Marianne, la devise de la France, etc.*). On invite d'abord les étudiants à faire leurs propres recherches sur Internet, avant de mettre en commun leurs résultats pour parvenir à une réponse commune. Nous conseillons de demander de temps en temps aux étudiants ce type de recherche, afin de les entraîner à l'autonomie dans le travail de compréhension des documents.

On termine le travail sur ce document en se focalisant sur l'itinéraire qui y est proposé, et qui constitue la base du reste de la séquence. Avant de réaliser cette activité en classe, on prépare des captures d'écran de Google Maps montrant différentes parties de l'itinéraire. En voici un exemple :



On propose ensuite dans le désordre ces captures d'écran de l'itinéraire aux étudiants, et on leur demande d'associer chaque image aux phrases du texte qu'on aura sélectionnées au préalable et distribuées aux étudiants. Pour l'exemple ci-dessus, il s'agit de l'extrait suivant : « Tournez à droite et longez le canal Saint-Martin jusqu'au deuxième pont. Traversez le pont et dirigez-vous tout droit vers la rue Alibert. Au bout de la rue, ... ». Cet exercice se fait en petits groupes, avec à la suite une mise en commun en grand groupe. La dernière étape du travail sur ce document consiste à remettre l'itinéraire dans le bon ordre : elle est effectuée en même temps que la mise en commun.

2. Travail sur la langue (1)

L'impératif

Le texte travaillé dans la première activité contient de nombreux occurrences du mode impératif pour indiquer les directions dans l'espace et orienter les utilisateurs du document. C'est donc ce premier aspect langagier qu'on abordera dans cette dernière séquence du Miniprojet 2. Comme on l'a fait dans les séquences antérieures, on amène les étudiants à induire les règles de l'impératif à partir de phrases extraites du document précédent, qu'on aura complétées par des phrases modifiées de manière à couvrir l'ensemble des caractéristiques de l'impératif (en particulier les formes des différentes personnes grammaticales).

Exemples de phrases extraites telles quelles du document :

- Continuez tout droit jusqu'à la rue du Faubourg du Temple et tournez à gauche.
- Continuez toujours tout droit jusqu'au croisement de l'Avenue de la République. Tournez à droite et ralliez la place.

Exemples de phrases réécrites en changeant les personnes :

- Tourne à gauche dans l'avenue de la République et continue tout droit jusqu'à la statue de Marianne.
- Continuons tout droit jusqu'au restaurant « Chez Prune » et tournons à droite pour arriver sur le canal Saint-Martin.

On demande alors aux étudiants, à partir de ce corpus, de compléter les règles suivantes (ci-dessous, les réponses attendues entre crochets) :

- À l'impératif, on utilise le nombre suivant de personnes grammaticales : ... [trois]
- À l'impératif, on n'utilise pas de ... [pronom personnel sujet], contrairement à l'indicatif. Exemples : Tu fais attention ? ... ! [Fais attention !] Vous prenez à droite. ... [Prenez à droite !] Nous allons tout droit. ... [Allons tout droit !]
- L'impératif se conjugue souvent comme au ... [présent de l'indicatif], sauf à la ... [deuxième] personne du... [singulier], où il n'y a pas la lettre « ... [s] » finale.

On complète éventuellement ces règles en faisant effectuer des recherches sur différentes particularités morphologiques de l'impératif telles que celles des verbes courants irréguliers qu'ils connaissent déjà, des verbes pronominaux, ou encore de la forme négative (expression de la défense).

On pourra leur proposer de faire personnellement des exercices supplémentaires disponibles en ligne, par exemple :

Impératif – Exercices en libre accès

Ces exercices en ligne sont généralement conçus pour être réalisés individuellement, et accompagnés de leur corrigé. Mais on pourra proposer aux étudiants, en

grand groupe, de demander des explications sur telle ou telle correction qu'ils n'auraient pas comprise.

3. Interactions dans la rue

Support proposé :

Easy French Itinéraire

Dans cette étape de la séquence, nous mettons en avant la dimension interactive des demandes spontanées d'itinéraire dans la rue (ou sur un campus universitaire). Il s'agit de scènes jouées, mais elles ont un aspect tout-à-fait naturel. Dans ce support, deux scènes différentes sont proposées, une première fois sans sous-titres, une seconde fois avec des sous-titres en français. Nous avons fait travailler en grand groupe sur la version non sous-titrée, mais les étudiants pourront être invités, ensuite, à visionner individuellement la version sous-titrée.

On commence par une question de type « vrai ou faux » ou à choix multiples concernant ce que demande le premier interlocuteur. Comme les interactions sont courtes et centrées sur l'itinéraire, une question sur le contexte suffit. Exemple : « La jeune fille cherche la Poste/ un restaurant/ etc. : vrai/faux.

Pour la partie où le deuxième interlocuteur donne des explications concernant l'itinéraire, on propose une transcription lacunaire que les étudiants doivent compléter avec les expressions de direction (*à gauche, tout droit, à droite*, etc.) et les verbes de déplacement (*arriver, continuer, aller, tourner*, etc.).

On termine en faisant noter les expressions utilisées par les interlocuteurs pour s'adresser à l'autre (formules pour demander un renseignement dans la rue, pour accepter de donner un renseignement, pour remercier et pour dire au revoir).

4. Travail sur la langue (2)

Le vocabulaire et les expressions pour indiquer un itinéraire

L'objectif de cette partie est de faire réemployer les expressions vues jusqu'à présent pour indiquer un itinéraire, et de profiter de cette occasion pour en fournir de nouvelles, afin d'enrichir le vocabulaire disponible pour l'action finale de ce Miniprojet 2.

On demande d'abord aux étudiants de dresser la liste des verbes utiles pour demander ou indiquer un itinéraire, en se reportant pour cela aux documents et activités précédentes (*arriver, continuer, aller, tourner, prendre, chercher, traverser*).

Ensuite, on leur demande d'associer les expressions de direction (*à gauche, à droite, tout droit*) aux flèches correspondantes :



Au moyen d'exercices d'appariement entre des images et du texte, on les fait travailler sur le vocabulaire des espaces de circulation (*la route, la rue, le trottoir, le pont, le rond-point*, etc.).

Enfin, pour les prépositions (*près de, à, sur, dans, derrière, loin de, devant, en face de, à côté de, etc.*), l'appariement se fait entre des images et des phrases à trous. Les étudiants relieront par exemple l'image et la phrase ci-dessous, qu'ils compléteront avec la préposition à :



Les étudiants sont ... l'université.

Le travail sur les prépositions de lieu fournit l'occasion de voir ou revoir les contractions de à + article et de + article en fonction du genre et du nombre du nom déterminé : *au, à la, à l', aux; du, de la, de l', des.*

5. Exercices d'application

Pour l'ensemble des points abordés dans l'activité précédente, il existe un grand nombre d'exercices en ligne que les étudiants peuvent réaliser en autonomie, et sur lesquels on pourra revenir en groupe-classe pour répondre à des questions :

La préposition à

Les prépositions de lieu

La préposition de

La compréhension d'itinéraires

6. Action finale du Miniprojet 2 : « Se déplacer dans les espaces universitaires »

Les appellations de certains services universitaires n'auront sans doute pas d'équivalents entre la L1 et le français. Nous proposons ci-dessous d'en faire une activité doublement utile.

Avant de commencer l'action finale, on remet aux étudiants un plan de leur institution en L1. En petits groupes, les étudiants cherchent les équivalents des noms des services en français. Ils peuvent s'appuyer pour cela sur les deux premières séquences de ce miniprojet, qui évoquent de manière détaillée les services universitaires dans divers pays francophones. Lors de la mise en commun en grand groupe, on interroge les étudiants sur les fonctions des services pour qu'ils justifient leurs choix d'équivalents. S'il y a un trop grand nombre de services, on pourra leur proposer d'emblée de ne sélectionner que ceux qui sont les plus utilisés, tels que le restaurant universitaire, la bibliothèque, le service de la vie étudiante, etc.

Pendant les interactions, on demandera aux apprenants d'utiliser les équivalents français, puis d'ajouter immédiatement à la suite l'appellation originale en L1. Il n'est jamais facile, même lorsqu'on maîtrise la phonétique de deux langues, de passer ainsi dans la même phrase de l'une à l'autre en respectant les deux prononciations : ce sera donc pour les étudiants un bon exercice d'entraînement phonétique.

La fin de cette séquence consiste pour les étudiants à réaliser l'action finale de ce miniprojet, ce qui va les amener à réemployer en contexte de mobilité étudiante le contenu abordé dans les séquences précédentes. Pour cela, nous avons proposé un exercice en simulation à partir de plans de campus.

a) Tâche préparatoire

On met à la disposition des étudiants des plans de différents campus d'universités francophones (en version papier ou en ligne). En binôme, les étudiants sélectionnent un campus et préparent des dialogues mettant en scène un étudiant qui en aborde un autre parce qu'il cherche un lieu spécifique de l'université. L'autre étudiant lui indique le chemin. Pour ce premier exercice, on laisse un temps de préparation à chaque groupe, car il ne s'agit pas d'une simulation d'interaction spontanée, mais d'un exercice d'application avec adaptation au contexte universitaire de notions étudiées dans un contexte général.

Chaque groupe propose sa scène devant la classe, et les étudiants spectateurs essayent de suivre les indications sur le plan afin de valider ou non l'itinéraire proposé.

Le deuxième exercice consiste à passer d'interactions planifiées à des interactions improvisées. Pour cela, l'enseignant demande aux étudiants d'un même groupe d'échanger leur rôle. Cette fois-ci, il n'y a pas de temps de préparation. L'étudiant perdu doit indiquer le lieu où il se trouve et où il veut aller, et l'autre étudiant l'oriente directement en consultant le plan du campus correspondant.

Voici quelques liens vers des plans d'universités francophones :

L'Université de Sherbrooke

L'Université Libre de Bruxelles

b) Action finale du Miniprojet 2

Pour l'action finale du Miniprojet 2, on reprend la même dynamique de l'exercice précédent. Par groupe de deux, les étudiants interagissent oralement de manière improvisée à partir de la situation suivante :

Un étudiant francophone est perdu sur le campus de votre université, il vous aborde et vous demande où se trouve le lieu qu'il cherche (il s'agit d'un bâtiment particulier). Vous lui indiquez le chemin à partir de là où vous trouvez.

Les deux étudiants se partagent les rôles pour une première simulation, puis, immédiatement après, les échangent pour une seconde simulation, en improvisant chacune des deux scènes devant le groupe-classe. Puisque l'action se situe dans l'institution des étudiants, on fournit à chacun des étudiants un plan de cette institution (en support papier ou en ligne), qu'il aura sous les yeux pendant qu'il jouera les scènes. Comme les autres étudiants disposent eux aussi du plan, on pourra leur demander, après chaque scène, d'évaluer non seulement la langue, mais aussi les indications données. ■

Se préparer à organiser sur place son planning hebdomadaire

PRÉSENTATION

Le premier objectif de ce miniprojet est de faire découvrir aux apprenants la vie quotidienne des étudiants francophones, ainsi que les activités universitaires et extra-universitaires (culturelles et sportives) proposées sur les campus. Comme les activités universitaires abordées précédemment, elles permettent aux étudiants de se projeter déjà mentalement dans une situation vécue de mobilité à l'étranger.

Il s'agit du dernier miniprojet du Projet 1: la dernière activité de sa dernière séquence (l'activité n° 6 de la séquence n° 3) est donc particulièrement importante, puisqu'elle porte sur l'ensemble de ce projet.

Les propositions de documents et activités de ce miniprojet 3 ont été élaborées à partir du cours de Nina.

RÉFÉRENTIEL

OBJECTIFS OPÉRATIONNELS

- Se familiariser avec la diversité des activités culturelles et sportives sur quelques campus des pays de la francophonie, et avec la manière dont elles sont vécues sur place par les étudiants.
- Présenter ses propres activités extra-universitaires sous forme de témoignage, en tenant compte des similitudes et différences avec ce qui se passe sur d'autres campus à l'étranger.
- Autoévaluer le degré de réussite de l'action de l'ensemble du Projet 1, « Envisager sa mobilité académique » dans ses dimensions individuelle et collective, dans ses orientations processus (la manière dont a évolué son projet de mobilité) et produit (l'état actuel de ce projet), et enfin sur ses versants culturel et langagier.

RESSOURCES DOCUMENTAIRES ET CULTURELLES

- Sites Internet d'établissements d'éducation supérieure.
- Témoignages d'étudiants de pays francophones sur leur vie quotidienne ainsi que sur leurs activités académiques, culturelles et sportives.
- Sites pour apprenants de français langue étrangère.

RESSOURCES LANGAGIÈRES

Une bonne partie des ressources langagières de l'ensemble du Projet 1 a déjà été abordée au cours des deux miniprojets précédents. Ne sont précisées ici que celles qui font l'objet d'une révision systématique, d'un élargissement et/ou d'une activité explicite de conceptualisation-application.

MORPHOLOGIE VERBALE (Reprise du Miniprojet 1)

- Présent de l'indicatif
- Passé composé

SYNTAXE

- Les différentes structures des phrases interrogatives (reprise du Miniprojet 2)
- Constructions verbale : *jouer à/de* + article + jeux, instruments de musique (nouveau)

NOTIONS GÉNÉRALES

- Le lieu, le temps et l'identification : reprise du Miniprojet 1, avec développement de l'expression de l'heure et de la fréquence
- La caractérisation des services : *c'est, il y a/ il n'y a pas, offrir, proposer, assurer, posséder, disposer de, permettre, etc.* (reprise du Miniprojet 2)
- Les préférences : *préférer, trouver*, adjectifs valorisants : *utile, intéressant, surprenant* (reprise du Miniprojet 2)
- La comparaison : *plus, moins, aussi, autant (... que), meilleur* (reprise du Miniprojet 2)
- Les émotions : la joie, la tristesse, etc. (nouveau)

LEXIQUE

- Vocabulaire nécessaire pour réaliser les objectifs opérationnels de chaque miniprojet dans les domaines et pour les thématiques qu'il mobilise, et avec les documents utilisés. En particulier :
- Termes et expressions locales propres aux étudiants francophones (Belgique, Canada, France).

SÉQUENCE 1

La construction de cette Séquence 1 du Miniprojet 3 pourra surprendre certains enseignants attachés à ces deux grands principes de l'approche communicative que sont le recours minimal à la L1 et l'introduction de nouvelles formes langagières en contexte. Nous proposons en effet de commencer la séquence par une activité en L1 à partir de laquelle va être définie une liste de verbes en L2 dont la conjugaison va être ensuite travaillée sous forme d'exercices grammaticaux. Les verbes pourront alors être réemployés directement par les étudiants pour l'activité suivante, l'exploitation d'un document authentique.

1. Travail sur les ressources langagières (1) : l'indicatif présent et le passé composé

On demande aux étudiants, par petits groupes, de raconter dans leur langue, chronologiquement et de manière synthétique, une journée type à l'université en commençant par leur réveil jusqu'au retour chez eux le soir, en se limitant à huit phrases très courtes contenant chacune un verbe ou expression verbale en rapport avec l'activité correspondante, à la première personne du singulier. Ces formes verbales seront au présent puisqu'il s'agit d'activités régulières, le « je » sera justifié par le fait que ces activités sont faites par chaque étudiant, et qu'elles seront reprises ensuite en français à titre personnel.

On leur demande ensuite d'effectuer les recherches nécessaires pour collectivement traduire les phrases en français, et de relever l'infinitif de ces verbes en français et leur conjugaison au présent de l'indicatif. La correction se fait en grand groupe, avec les phrases au tableau blanc (nous sommes en effet dans un cours en distanciel). On en profite pour réaliser un exercice de correction phonétique, en demandant aux étudiants de relire les phrases corrigées.

Il va s'agir ensuite pour eux de transposer ce récit en français de l'indicatif présent au passé composé (il suffit pour provoquer ce passage de commencer le récit par « La semaine dernière,... »). On interroge d'abord les étudiants sur ce dont ils se souviennent concernant les spécificités de ce temps (utilisation des auxiliaires *être* ou *avoir*, participe passé), qui a déjà été abordé au Miniprojet 1 parce qu'il était indispensable pour leur action finale, à savoir une brève présentation écrite de leur parcours académique. On leur demande ensuite de déterminer l'auxiliaire qui doit être utilisé avec chaque verbe de leur récit, ainsi que sa forme au participe passé. Pour cela, on les laisse faire leurs propres recherches, ou on leur donne la référence d'un site où ils trouveront les explications et les réponses adéquates, par exemple le suivant :

Passé composé – Explications du fonctionnement

Nous avons proposé ensuite l'exercice suivant, qui est artificiel, mais qui fournit un entraînement exigeant un certain degré d'automatisme (comme dans tous les entraînements...). On donne oralement des verbes à l'infinitif en indiquant immédiatement ensuite la personne verbale (en donnant le pronom : « je », « tu », ou avec un geste, ou en montrant le pronom au tableau, etc. : l'essentiel est de donner ces stimuli sur un rythme rapide). On peut réaliser cette activité sous forme de jeu : l'étudiant qui donne le premier la bonne réponse gagne un point, le gagnant est celui qui a obtenu le score le plus élevé.

On peut proposer aux étudiants, à la place ou en complément de l'activité précédente, des exercices corrigés en ligne, par exemple :

Présent de l'Indicatif : textes et phrases à compléter

Le présent de l'Indicatif : exercices et corrigés

Passé composé : utilisation, formation et particularités

Passé composé : textes et phrases à compléter

2. Travail sur un document vidéo authentique

Support proposé :

**La vie étudiante au département
Chimie de l'IUT de Rennes**

Cette vidéo a été réalisée par des étudiants français et publiée sur la chaîne de l'Université de Rennes. Les auteurs y mettent en scène une journée de leur vie quotidienne au moyen d'une série de courtes séquences sans paroles, avec seulement, en sous-titres, de brèves indications écrites des moments et lieux clés représentés : le réveil (« Rennes centre, 07h00 »), la toilette, le transport jusqu'à l'université (« Beaulieu, 7h30 »), le premier cours de la journée, (« 1^{er} cours, 8h11 », le déjeuner au restaurant universitaire (« RU Étoile »), etc. On n'entend que le même morceau de musique entraînant sur des séquences en accéléré qui visent à renforcer le message principal, à savoir l'intensité de la journée vécue par les deux étudiants mis en scène. Les activités du cours FRANMOBE vont donc devoir s'appuyer sur les images et sur les quelques indications sous-titrées.

En grand groupe, après un premier visionnage de la vidéo, les étudiants repèrent les principales informations : le lieu (Rennes, l'Université de Rennes), le thème (la vie quotidienne d'étudiants de l'IUT), les protagonistes (deux étudiants).

En petits groupes, les étudiants classent les activités successivement réalisées par les deux étudiants de la vidéo au moyen d'une liste en désordre d'expressions de ces activités avec le verbe à l'infinitif. Quelques exemples de la liste en désordre : *Aller au restaurant universitaire. // Prendre le bus. // Passer un examen de mathématiques. // Se laver (les dents). // Aller à l'université à pied. // Se lever. // Aller à la cafétéria.* On leur demande ensuite de rechercher, éventuellement en les retrouvant dans les résultats de leurs recherches précédentes (à l'activité 1), les conjugaisons de ces verbes à l'indicatif présent et au passé composé.

On divise la classe en deux groupes et on repasse la vidéo, que les étudiants vont commenter oralement, en cours de visionnement, les uns au présent au début de chaque action, les autres au passé composé à la fin de chaque action. Exemple: Exemple: Il se lève... Il s'est levé. // Ils vont à la cafétéria... Ils sont allés à la cafétéria. // etc.

L'activité suivante va consister pour chaque étudiant à choisir et à présenter oralement devant la classe quatre ou cinq activités de sa journée d'étudiant, en s'inspirant de celles de l'exercice précédent. Certains pourront le faire au présent, d'autres au passé composé. Il suffira pour cela qu'ils commencent leur prise de parole par « Quand j'ai cours, ... » ou « Le lundi, ... », ou « Hier, ... » ou « Mardi dernier, ... » ou tout autre marqueur temporel demandant l'usage de l'un ou l'autre temps.

Ces activités auront permis de familiariser les étudiants avec le milieu auquel ils seront confrontés en mobilité, tout en leur fournissant des moyens langagiers simples pour en parler.

3. Travail sur les ressources langagières (2) : le vocabulaire spécifique au milieu universitaire

Parmi les sous-titres de la vidéo apparaissent des abréviations très courantes dans le contexte universitaire français : le RU (le restaurant universitaire), la BU (la bibliothèque), les TP/ un TP (les travaux pratiques, une séance de travaux pratiques), un IUT (un institut Universitaire de Technologie), et, moins courante, le BDE (le bureau des étudiants). Apparaît aussi à la fin de la vidéo un fait culturel important, le covoiturage, très utilisé par les étudiants français pour la raison qu'il est, comme indiqué alors sur la vidéo, « pratique et économique ».

On demande aux étudiants de relever les différentes abréviations qu'ils trouvent dans la série des activités représentées sur la vidéo, de noter celles qui sont expliquées (RU, BU), et de faire des hypothèses sur la signification des autres. Si aucune idée n'émerge, on peut proposer différentes options, par ex. : *TP = travaux préparatoires ? travaux pratiques ? travaux sur projet ?*

On ajoute le troisième type de cours en France et son abréviation, elle aussi très courante : un/les CM (un cours magistral, des cours magistraux). On demande alors aux étudiants, en grand groupe, de faire des hypothèses concernant les différences entre ces trois types de cours à partir de la comparaison entre les

qualificatifs « pratiques », « dirigés » et « magistraux ». Cette échange oral se fait en L2 si c'est possible, sinon en L1, ou encore (c'est parfois la démarche la plus logique avec l'approche plurilingue) d'abord en L2 et passage ensuite à la L1 si nécessaire.

L'exercice suivant consiste, pour les étudiants, à associer des photos de cours au type correspondant (TP, TD ou CM). Pour le dernier exercice, c'est avec des énoncés descriptifs qu'ils associent les types de cours. Exemples d'énoncés : *Il y a entre 15 et 20 étudiants dans un laboratoire. / Le professeur aide les étudiants à comprendre la théorie et à s'entraîner. / Les étudiants font des expériences et réalisent des projets. / Il y a entre 20 et 30 étudiants dans une salle de classe. / Le professeur parle en continu, les étudiants écoutent et prennent des notes. / Il y a beaucoup d'étudiants dans un amphithéâtre.* Le travail se fait en petits groupes, avant une mise en commun en grand groupe.

4. Travail sur la culture en interaction orale

On entame un dialogue avec les étudiants en les interrogeant sur leur propre quotidien universitaire et en leur demandant de le comparer avec celui qu'ils ont observé dans la vidéo.


- Sur les abréviations : Utilise-t-on aussi dans votre pays (ou votre région) des abréviations pour désigner les services ou les activités universitaires ? Qui les utilise ? Dans quel contexte ?
- Sur les activités du quotidien : Quelles sont les similitudes et les différences ? Quels aspects de la vidéo vous ont surpris ? Pourquoi ?
- Sur le covoiturage : le covoiturage est-il utilisé dans votre pays (ou dans votre région) ? Par les étudiants ? L'utilisez-vous vous-mêmes ? Qu'en pensez-vous ?

Comme dans les séquences précédentes de ce Projet 1, ces échanges entre étudiants et entre étudiants et enseignant sur les contenus culturels se font en modalité plurilingue, les objectifs prioritaires étant alors la découverte et la réflexion interculturelles. On mettra bien entendu ce type d'échanges, dès qu'on le jugera possible, au service de l'apprentissage du français, par exemple en posant des questions en français ou en répondant en français à des questions en L1, ou en demandant aux étudiants de reformuler ou en reformulant soi-même en français des énoncés en L1.

SÉQUENCE 2

1. Raconter sa vie quotidienne

Support proposé :

Portraits du Quotidien 

Le support choisi reprend la thématique des activités quotidiennes à travers des témoignages écrits de plusieurs personnes. L'intérêt du document repose notam-

ment sur la diversité des textes et des profils (Guillaume, 11 ans, écolier / Adèle, 21 ans, étudiante / Martine, 42 ans, mère de famille, sans profession / Jeannette, 46 ans, boulangère / François, 41 ans, dentiste / etc.). Les douze textes proposés permettent à l'enseignant de faire sa propre sélection. Pour notre part, nous avons sélectionné les cinq qui nous semblaient le mieux correspondre à des descriptions de journées complètes du quotidien (avec un avant, un pendant et un après le travail) : ce sont les portraits de Guillaume, François, Jeannette, Martine et Adèle.

L'objectif de la première activité est de revoir la thématique du quotidien introduite dans la Séquence 1 en élargissant les contenus présentés. Cela permettra, par la suite, de travailler sur plusieurs aspects grammaticaux et lexicaux utiles pour décrire sa vie quotidienne.

Chacun des cinq témoignages sélectionnés a un contenu à la fois similaire (description des activités de la journée) et différent (présence de commentaires subjectifs : Jeannette : « Vous savez, la vie de boulangère, c'est pas drôle. » / Martine : « Ma vie tourne autour des enfants, surtout avec le plus petit en ce moment. »)

On oriente d'abord les étudiants sur la compréhension de la vie quotidienne racontée dans les témoignages, pour ensuite, éventuellement, revenir sur les commentaires montrant la vision qu'ont les personnes de leur routine quotidienne.

On distribue aux étudiants les cinq textes sélectionnés ainsi qu'un questionnaire de compréhension de l'écrit avec lequel on interroge les étudiants sur les différentes activités réalisées par les personnes qui témoignent. On pose trois types de questions :

- Celles qui concernent tous les témoignages. Par exemple : Que font les personnages après le travail ou l'école ?
- Celles qui sont spécifiques à certains d'entre eux. Par exemple : À quelle heure se lèvent Guillaume, François et Adèle ? / Que font Guillaume, François et Jeannette après s'être réveillés ?
- Celles qui sont spécifiques à un des témoignages. Par exemple : Quel est le passe-temps favori d'Adèle ?

Les étudiants lisent les textes et répondent aux questions en petits groupes avant la correction en grand groupe. On profite de ce moment pour faire noter par les étudiants les expressions courantes du quotidien qu'ils pourront réutiliser par la suite (*tôt, tard, quelquefois*, les moments de la journée, etc.).

Concernant les commentaires réalisés par les personnes sur leur vie quotidienne, comme les deux cités plus haut, on peut décider soit de ne pas les traiter, si les étudiants ne posent pas de questions, soit d'orienter leur compréhension. Par exemple par des questions : « Quand Jeannette dit : *Vous savez, la vie de boulangère, c'est pas drôle*, elle veut dire que sa vie est plutôt facile ou plutôt difficile ? »

2. Travail sur les ressources langagières

Les jours de la semaine

Pour les jours de la semaine, on peut simplement demander aux étudiants d'effectuer des recherches sur la traduction des jours de la semaine en français, et ils les reprennent oralement en groupe-classe. Nous avons proposé une autre activité, plus longue, à partir du support suivant :

Norman - Les jours de la semaine

Il s'agit d'une vidéo humoristique dans laquelle les jours de la semaine sont personnifiés, chaque personnage représentant des émotions ou des activités du quotidien.

Chaque jour, joué par le même acteur portant un tee-shirt avec le nom du jour qu'il représente, interagit avec les autres en fonction de ce qu'il véhicule (la joie, la tristesse, etc.). Nous avons préféré proposer cette activité sans le son de la vidéo parce que les dialogues sont assez complexes à comprendre et n'apportent pas d'informations indispensables pour l'exercice que nous avons choisi.

On commence par montrer le début de la vidéo jusqu'à ce que tous les jours de la semaine apparaissent au moins une fois. En grand groupe, on fait lire au fur et à mesure aux étudiants chaque jour qui apparaît sur le tee-shirt de l'acteur. Pour cela, on marque une pause sur chaque jour de la semaine. Comme ils sont présentés dans le désordre, on demande aux étudiants de remettre les jours dans le bon ordre en leur posant la question suivante : « Quel est le premier jour de la semaine ? », « Quel est le deuxième jour de la semaine ? » etc. Certains étudiants, notamment les hispanophones, pourront facilement réaliser cet exercice en raison de la proximité lexicale de ce thème dans les deux langues. Il sera peut-être nécessaire pour d'autres d'effectuer des recherches : ce sera le cas des étudiants de langue brésilienne, où les noms des jours de la semaine suivent une logique différente de celle du français.

Ensuite, toujours en groupe-classe, on propose aux étudiants d'attribuer des émotions ou des activités à chaque jour de la semaine en fonction du jeu de l'acteur. On leur fournit pour cela des phrases à compléter avec les jours de la semaine, par exemple : ... *fait la fête* / ... *est déprimé* / ... *est sérieux* / ... *s'occupe des enfants* / ... *a la flemme* / ... *est content*, en leur demandant de chercher le sens des expressions qu'ils ne comprennent pas. On reprend alors le visionnage de la vidéo. Là non plus, il n'est pas nécessaire de visionner la vidéo complète : on peut l'arrêter lorsque tous les jours de la semaine sont apparus au moins une fois.

Enfin, on demande à chacun des étudiants quel est son jour préféré et pourquoi. On peut les orienter en leur proposant des amorces à compléter : « Mon jour de la semaine préféré est ... parce que ... ». Pour qu'ils justifient leur choix, on peut leur proposer de reprendre les énoncés utilisés dans l'exercice précédent, comme : « Mon jour de la semaine préféré est samedi parce que c'est la fête. »

Les heures

Support proposé :

Dire l'heure en français

Il s'agit d'une explication du système de notation horaire et d'illustration de sa prononciation sous la forme d'une animation vidéo commentée.

Après un premier visionnage complet du support, on propose de revoir la vidéo découpée en fonction des étapes des explications : 1. La base / 2. Les minutes / 3. Les formes spécifiques.

À chaque étape, les étudiants prennent des notes sur ce qu'ils ont compris concernant le fonctionnement des

heures, et on leur fait mettre en commun leurs réponses pour finalement leur faire expliciter les différentes règles de la notation des heures en les interrogeant. Ils peuvent répondre en L1, et l'enseignant conclut en formulant et en écrivant les règles en français. Les images et les explications écrites qui accompagnent les propos de l'enseignante dans la vidéo rendent cet exercice de prise de notes plus accessible.

Ensuite, les étudiants choisissent des heures en chiffres (quatre ou cinq heures par groupe) et préparent leur oralisation. À tour de rôle, chaque groupe écrit ses heures en chiffres au tableau (ou à l'écran), et les étudiants des autres groupes doivent lire les heures affichées à voix haute. Le groupe qui propose les heures valide ou corrige ses camarades.

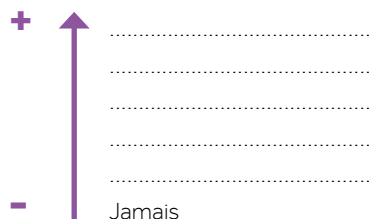
La fréquence

Support proposé :

Exprimer la fréquence en français

On termine le travail sur les ressources langagières par la thématique de la fréquence, présentée au moyen d'une vidéo explicative. Pour faire restituer le contenu aux étudiants, on suit l'ordre chronologique du support.

Pour commencer, on propose le schéma ci-dessous, et on demande aux étudiants de le compléter avec les différentes notions qui apparaissent dans la vidéo : *tous les jours, tout le temps, souvent, parfois, rarement*.



L'exercice suivant consiste pour les étudiants à écouter les exemples de phrases proposés à l'écrit et à l'oral dans la vidéo, et à compléter les transcriptions écrites à trous qu'on leur propose avec les bonnes expressions de la fréquence. Exemples de phrases à compléter : « Elle arrive ... à l'heure. » / « Elle fait ... du vélo. » / « Paul est ... malade. »

Comme exercice d'application, on demande aux étudiants d'écrire individuellement des phrases concernant leur propre quotidien en reprenant chaque expression de la fréquence mise en avant dans la vidéo. Nous avons préféré corriger individuellement chaque étudiant, mais on peut également faire une mise en commun en grand groupe, pendant laquelle chacun présentera ses phrases aux autres.

3. Mise en application dans le contexte FRANMOBE

On fournit aux étudiants un emploi du temps hebdomadaire vierge allant de lundi à dimanche avec les heures de la journée. On leur demande de compléter individuellement ce document comme on le fait réellement, sans faire des phrases complètes. Exemples : *7h00. Petit-déjeuner // 8h00. Cours de Chimie*.

On revoit d'abord en groupe-classe les différentes structures de phrases interrogatives, qui ont déjà été travaillées à la Séquence 2 du Miniprojet 2 : « Quand as-tu cours le mardi ? », « Quel jour et à quelle heure as-tu un cours magistral ? / une séance de travaux pratiques ? » « Quelles sont tes heures de cours le lundi ? », « Est-ce que tu travailles le week-end ? », etc.

Ensuite, en binôme, les étudiants se posent l'un à l'autre quelques questions pour connaître l'emploi du temps de leur partenaire. On passe de groupe en groupe pour inciter les étudiants à varier les formes interrogatives, et pour répondre aux éventuels doutes et vérifier le bon déroulement de l'activité.

SÉQUENCE 3

La vie quotidienne sur un campus universitaire a été abordée dans les deux séquences précédentes. Pour compléter ce thème, ce miniprojet porte sur les activités extra-académiques – culturelles et sportives – que les étudiants pourront réaliser pendant leur séjour de mobilité à l'étranger. Ce Miniprojet 3 a donc sa thématique propre, mais en tant que dernier miniprojet du Projet 1, il reprend l'objectif d'ensemble, « Envisager sa mobilité académique », et en propose l'autoévaluation individuelle et collective : ces deux actions sont combinées dans l'activité finale proposée.

1. Le sport à l'université en France

Support proposé :

Le sport à l'université

Cette thématique nous paraît importante pour aider à l'intégration universitaire et sociale des étudiants internationaux. Plusieurs étudiants brésiliens partis en mobilité en France nous ont rapporté leurs difficultés à établir des relations durables avec leurs camarades à l'université. Certains d'entre eux nous ont dit qu'ils avaient réussi à nouer des amitiés plus facilement lors d'activités sportives que pendant les cours.

La vidéo utilisée est un document authentique disponible sur la chaîne YouTube de l'Université de Caen. Elle présente le SUAPS (Service universitaire des activités physiques et sportives). Elle dure 3 min 15 s, mais étant donné le niveau des étudiants, nous avons choisi de nous limiter à une activité de compréhension de l'oral sur la première minute de la vidéo : un étudiant y présente les caractéristiques générales du SUAPS, ce qui suffira aux étudiants pour avoir une vision d'ensemble de ce service. Nous avons élaboré à cet effet un QCM portant sur la signification du sigle SUAPS, les jours

d'ouverture, les activités gratuites, le prix de l'adhésion et le public concerné.

L'enseignant propose deux ou trois visionnages, et les étudiants répondent individuellement au questionnaire. La correction se fait ensuite en grand groupe.

Pour compléter cette activité, et pour inscrire les étudiants dans la dynamique de recherche documentaire autonome qui est une des caractéristiques de FRANMOBE, on leur demande aux étudiants d'effectuer en petits groupes des recherches concernant le SUAPS, service présent dans toutes les universités publiques en France. Chaque groupe choisit une université dans une ville française et consulte la page Internet consacrée au SUAPS. Il présente ensuite oralement devant la classe les sports proposés dans l'université sélectionnée, ainsi que les conditions d'adhésion à ce service.

Exemple de page à consulter :

[Le SUAPS de l'Université de Limoges](#)

2. Travail sur les ressources langagières

Les prépositions avec les verbes *jouer* (à / de) et *faire* (de)

Support proposé :

[Carte mentale des activités – Marion Charreau](#)

On s'appuie sur cette carte mentale pour faire travailler les étudiants sur les constructions des verbes *jouer* et *faire* exprimant la réalisation d'activités sportives et de loisir. On laisse un temps d'observation personnelle, puis certains étudiants font une lecture à voix haute en groupe-classe, chacun d'eux lisant une structure de base (exemple : *jouer de*) et les différentes réalisations proposées sur la carte (*jouer du piano / jouer de la flûte*, etc.). Pour chaque structure, l'enseignant interroge les étudiants sur les types d'activités prises en compte (réponses : « *Jouer de* s'utilise pour les instruments de musique. », « *Jouer à* s'utilise pour les sports. »), « *Jouer à* s'utilise pour les jeux. ») et sur la nature des transformations des prépositions + articles (« *du* = *de* + article masculin *le* », « *de la* = *de* + article féminin *la* », etc.). On leur fait également observer, tel que mentionné dans la carte mentale, que certains verbes se construisent sans préposition, comme *pratiquer* et *aimer*.

Deux options sont envisageables pour finaliser cette activité : soit on demande aux étudiants de reprendre la carte mentale sous forme de règles écrites avant de réaliser des exercices d'entraînement, soit on passe directement aux exercices d'entraînement. Dans les deux cas, les étudiants réalisent les activités seuls ou en petits groupes, avant de passer à la correction en grand groupe.

Exercices d'entraînement disponibles en ligne :

[Jouer à/aux/au/à la - de/du/de la/des](#)

[Les activités : faire ou jouer ?](#)

3. Les activités culturelles et sportives à l'Université de Montréal

Support proposé :

[Activités et services à l'Université de Montréal](#)

Pour diversifier le travail sur les activités extra-universitaires – culturelles et sportives –, nous avons proposé une activité à partir du site Internet de l'Université de Montréal. On pourra bien sûr choisir d'autres universités francophones, ou on invitera les étudiants à sélectionner eux-mêmes les sites d'universités qui les intéressent.

Nous avons souhaité diversifier aussi les modalités de travail : comme la majorité des activités précédentes de cette séquence avaient été réalisées en interaction (en petits groupes et en grand groupe), nous avons distribué pour cette troisième activité un questionnaire auquel les étudiants ont répondu individuellement et à l'écrit.

Quelques exemples de questions :

- Quelles sont les différentes activités proposées dans la catégorie Arts et Culture ?
- Quelle activité culturelle vous intéresse le plus ? Pourquoi ?
- Quelle activité culturelle vous intéresse le moins ? Pourquoi ?
- Quelles sont les différentes activités proposées dans la catégorie Sport ?
- Quelle activité sportive vous intéresse le plus ? Pourquoi ?
- Quelle activité sportive vous intéresse le moins ? Pourquoi ?
- Existe-t-il un service similaire dans votre institution ? Expliquez son fonctionnement.

On corrige le questionnaire de chaque étudiant, ce qui permet de détecter d'éventuelles difficultés et de proposer des solutions adaptées à chacun. On peut en plus réaliser une rapide mise en commun à l'oral avec le groupe classe, pendant laquelle les étudiants volontaires ou désignés partagent leurs réponses.

4. Le lexique propre aux étudiants dans différents pays francophones

Selon les témoignages recueillis auprès des étudiants brésiliens partis en mobilité en France, il est nécessaire d'aborder les différences entre le français parlé et le français écrit : la communication informelle avec les camarades français est restée pour eux très difficile. Nous avons donc sélectionné trois documents qui abordent les termes et expressions utilisés par les étudiants de différents pays francophones pour parler de leur vie quotidienne.

[Lexique étudiantin belge](#)

[Lexique québécois](#)

[L'argot de la fac !](#)

L'objectif de l'activité sur ces documents, pour les étudiants, n'est pas d'apprendre, et moins encore de maîtriser l'ensemble des expressions présentées, mais de se rendre compte de la diversité des environnements qui a produit une telle diversité d'expressions. Par exemple, *slush* désigne un certain type de neige que l'on trouve au Québec. Ces documents permettent aux étudiants FRANMOBE d'aborder les spécificités culturelles des pays francophones tout en leur donnant l'occasion de parler en français de leur propre culture.

On peut utiliser les supports de différentes manières, par exemple en proposant une lecture à voix haute en grand groupe durant laquelle on demande aux étudiants de commenter les différentes expressions, ou en distribuant un questionnaire pour les interroger sur certaines expressions en particulier. On peut également diviser les étudiants en groupes, et chaque groupe travaille sur un document différent. Après avoir lu le document qui lui a été attribué, chaque groupe présente à l'oral certaines expressions en explicitant ses critères de sélection (les plus surprenantes, les plus utiles sur place, etc.) et si possible en justifiant leur choix.

5. Action finale du Miniprojet 3 : l'élaboration d'un mini-dossier pour étudiants francophones en mobilité académique

Pour cette activité, nous avons proposé aux étudiants de préparer un petit dossier qui serait destiné à des étudiants francophones venant faire un échange au Brésil, composé de deux documents (ils pourront se partager le travail) :

- 1) Un glossaire bilingue L1-L2 destiné à des étudiants francophones venant au Brésil, avec une dizaine d'expressions que les étudiants du cours utilisent dans leur vie quotidienne sur leur campus. Ils recherchent eux-mêmes les équivalents français, et pour les expressions de leur pays qui n'en ont pas, on leur demande d'écrire des explications simples en français, telles que celles proposées sur les sites.
- 2) Une présentation en français des activités culturelles et sportives de leur campus, mais sur le mode de témoignages vécus (à l'écrit, à l'oral, ou, pourquoi pas ?, en vidéo) conçus pour surprendre, intéresser, amuser, etc., bref, motiver des étudiants francophones à venir chez eux en mobilité académique !

Ces deux documents pourraient être mis en ligne sur le site de leur établissement, ou d'une association d'étudiants, et pourraient être complétés par d'autres élaborés tout au long du cours FRANMOBE : ce serait alors un « projet dans le projet » conçu et réalisé par le groupe-classe.

6. Séance d'autoévaluation individuelle et collective du Projet 1 (en L1)

Il s'agit pour chacun des étudiants et pour le groupe d'évaluer le degré de réussite de l'action du Projet 1, « Envisager sa mobilité académique », dans ses dimensions individuelle et collective, dans ses orientations processus (la manière dont a évolué le projet de mobili-

té) et produit (l'état actuel de ce projet), et enfin sur ses versants culturel et langagier.

Dans la « Présentation didactique », on insiste sur l'importance d'une séance d'autoévaluation à la fin de chaque projet : « L'originalité de FRANMOBE est qu'il se veut d'abord un outil d'élaboration de projets personnels, et qu'à ce titre, sa démarche spécifique d'évaluation doit être en cohérence avec la démarche de projet. » (p. 12).

Par ailleurs, l'approche plurilingue y est annoncée (p. 9) comme l'une des matrices méthodologiques à mobiliser dans les cours FRANMOBE. L'élaboration du glossaire bilingue proposée plus haut à l'activité 5 relève déjà de cette approche. Cette même approche nous paraît particulièrement adéquate pour la séance d'autoévaluation individuelle et collective du Projet 1, que l'on réalisera donc entièrement en L1.

On pourra appliquer la procédure suivante : 1) Les étudiants prennent connaissance individuellement du guide d'auto-questionnement (pp. 12-13). 2) Par petits groupes (cette dernière modalité permettant un premier temps d'échange d'expériences plus intenses et plus libres, sans doute, que le grand groupe), ils construisent à partir de ce guide leurs questions et leurs réponses. 3) Chaque groupe rend compte de son travail en grand groupe, avant une discussion générale, et un bilan collectif auquel l'enseignant participera alors de plein droit, parce qu'il débouchera naturellement sur des décisions concernant la suite du cours.

Dans la présentation de la Séquence 0 (p. 16), nous avons suggéré de faire rédiger (en L1) aux étudiants une « Fiche apprenant »

- où ils écriraient leurs réponses aux questions suivantes :
 - « Pourquoi est-ce que je me suis inscrit à ce cours ? »
 - « Quelles sont mes éventuelles idées de mobilité ? »
 - « Quelles sont mes attentes concernant l'apprentissage du français ? »
 - « Quelles sont les autres langues que je connais ? »
 - « Comment j'ai aimé les apprendre ? »
 - « Comment je pense apprendre de manière efficace dans le cadre de ce cours ? »
- et qu'ils reprendraient à la fin du Projet 1, de manière à voir dans quelle mesure, et pourquoi, leurs réponses à ces questions ont évolué (et si d'autres questions ont émergé).

On peut envisager, en cette fin de Projet 1, de combiner la reprise de cette Fiche apprenant avec la procédure proposée plus haut à partir du guide d'auto-questionnement, soit en amont, en préparation, soit en aval, pour intégrer désormais dans cette fiche, avec sa démarche de projet, toute la dimension collective du cours FRANMOBE. ■

PROJET 2

SE PRÉPARER À LA VIE ÉTUDIANTE DANS UN PAYS FRANCOPHONE

PRÉSENTATION

Le Projet 1 a pour objectif de faire envisager la mobilité par les étudiants de manière plus globale, au-delà des seules études, tout en les faisant se projeter sur des thématiques concrètes avec lesquelles ils sont généralement peu familiarisés avant de commencer le cours de français, et qui peuvent renforcer leur motivation : découvrir des célébrités francophones et des parcours d'étudiants internationaux en mobilité, se situer dans des campus francophones et y découvrir la vie quotidienne des étudiants.

Le Projet 2 propose aux étudiants d'anticiper concrètement leur mobilité en se projetant mentalement dans certaines démarches à réaliser dans le pays d'accueil ainsi que dans plusieurs dimensions de leur future vie étudiante (administrative, sociale et culturelle).

Dans le même temps, au moyen d'une collecte permanente d'informations, les étudiants commencent à élaborer leur projet personnel de mobilité en découvrant les diverses opportunités que leur offrent les pays francophones.

Les trois miniprojets du Projet 2 sont les suivants :

Miniprojet 1 : « Prévoir les démarches à réaliser à son arrivée sur place ». Voir référentiel et séquences page 50 et suivantes.

Miniprojet 2 : « Compléter ses informations et anticiper certaines démarches ». Voir référentiel page 85.

Miniprojet 3 : « Préparer son insertion dans la vie associative et culturelle locale. ». Voir référentiel pages 85 et 86.

Tous ces documents ont été élaborés à partir des activités proposées par Nina lors des expérimentations qu'elle a réalisées dans ses classes.

Prévoir les démarches à réaliser à son arrivée sur place

PRÉSENTATION

L'objectif du Miniprojet 1 est de permettre aux étudiants de découvrir les démarches à réaliser en arrivant dans le pays francophone de leur choix. Pour cela, nous avons sélectionné un certain nombre d'actions à privilégier, tout en proposant des variantes en fonction de plusieurs pays francophones. Bien entendu, ce que nous proposons ici n'est pas une liste exhaustive de ces actions : il conviendra aux étudiants et à l'enseignant de les adapter aux attentes et besoins des étudiants, et s'il le faut d'actualiser celles qui sont ici proposées.

RÉFÉRENTIEL

OBJECTIFS OPÉRATIONNELS

- Savoir quelles démarches administratives sont indispensables et comment les réaliser.
- Comparer différentes villes étudiantes.
- Connaître les différents types de logement étudiant.
- Se renseigner sur les conditions à remplir et les démarches à réaliser pour obtenir un logement.

RESSOURCES DOCUMENTAIRES ET CULTURELLES

- Vidéos et articles en ligne informant sur les démarches à effectuer par les étudiants étrangers lors de leur arrivée dans le pays d'accueil (Campus France, Wallonie Bruxelles Internationale, Accueil Canada...).

- Sites internet présentant des classements des meilleures villes étudiants dans différents pays francophones (site de la revue *L'étudiant* pour la France, par ex.).
- Vidéos et articles présentant différentes options de logement pour les étudiants, ainsi que les démarches à réaliser pour obtenir un logement (témoignages d'étudiants étrangers, sites de Campus France...).
- Séries de photos ou visites virtuelles de logements étudiants (disponibles par ex. sur le site du CROUS pour la France).
- Vidéos et exemples authentiques présentant la réalisation d'un état des lieux avant la location d'un logement.

RESSOURCES LANGAGIÈRES

- Expression de l'obligation et de l'interdiction
- Expression du futur dans le présent et du futur simple
- Comparatifs et superlatifs (*le plus, le moins, le meilleur...*)

LEXIQUE

Vocabulaire nécessaire pour réaliser les objectifs opérationnels de chaque miniprojet dans les domaines et pour les thématiques qu'il mobilise, et avec les documents utilisés.

SÉQUENCE 1

Cette première séquence du premier miniprojet du Projet 1 porte sur la capacité des étudiants à chercher et sélectionner des informations pertinentes concernant les démarches à réaliser afin de préparer au mieux leur arrivée dans le pays d'accueil, ainsi qu'à comprendre leurs obligations (valider son titre de séjour, ouvrir un compte bancaire, s'inscrire à l'université...).

1. Activités introductives au Projet 2 et à la première séquence du Miniprojet 1

Comme il s'agit de la première séquence du Projet 2, nous réalisons une préparation en deux étapes diagnostiques portant sur les connaissances et représentations des étudiants.

a) Étape 1

La première étape se centre sur les connaissances des étudiants concernant les organismes d'accompagnement des étudiants étrangers dans différents pays francophones. Il s'agit d'une activité interactive en deux temps.

Dans un premier temps, en petits groupes, les étudiants se remémorent les noms et les fonctions des services dédiés aux étudiants étrangers et aux étudiants en général dans les pays qui les intéressent, qui ont été abordés dans le projet antérieur : voir les références sur l'Université de Louvain page 31, les systèmes universitaires de différents pays francophones page 33, la présentation vidéo de l'Université de Sherbrooke page 36, la présentation du SUAPS de l'Université de Limoges et des activités de l'Université de Montréal page 46.

Ensuite seulement, ils complètent leurs résultats au moyen de recherches sur internet. La recherche documentaire en petits groupes se fait ainsi de manière plus autonome que dans le Projet 1 : ce sont les étudiants eux-mêmes qui cherchent et proposent les sites pertinents. Au besoin, l'enseignant peut éventuellement conseiller des mots clés (« services universitaires en France », « accompagnement des étudiants étrangers », etc.) pour qu'ils affinent leurs recherches.

Deux dispositifs sont envisageables : soit on répartit les étudiants en fonction du pays qui les intéresse le plus ; soit, au contraire, on forme des groupes où chaque étudiant s'intéresse à un pays différent. Dans le premier cas, les propositions seront plus exhaustives puisque chaque groupe travaillera sur un même pays ; dans le deuxième cas, les étudiants pourront échanger dès cette étape sur les différences entre les pays.

Les étudiants effectuent ensuite une mise en commun pendant laquelle chaque groupe présente les services retrouvés de mémoire et ceux trouvés sur internet. Finalement, l'activité débouche sur la création d'un tableau collaboratif (sur un document Padlet, par exemple) que chaque groupe devra remplir pour

l'un des pays francophones. Pour faciliter la synthèse, l'enseignant peut proposer un modèle de tableau commun avec une colonne par pays, et une ligne pour chaque type d'information à compléter (nom de l'organisme, principales fonctions, lien Internet). Ce type de support collaboratif permet une mutualisation des informations que les étudiants pourront renouveler à d'autres occasions.


Quelques organismes que les étudiants pourront trouver :

Campus France 

(Pour les démarches avant le départ et savoir que faire en arrivant en France.)

Le CROUS 

(Organisme public français dédié aux étudiants.)

Accueil Plus 

(Service d'accueil des étudiants internationaux au Québec.)

Vivre en Belgique 

(Site spécialisé sur la migration en Belgique où se trouvent des informations détaillées sur les démarches spécifiques aux étudiants.)


b) Étape 2

La deuxième étape, plus succincte, porte sur les démarches à réaliser en arrivant dans le pays d'accueil.

On interroge d'abord les étudiants sur leurs représentations concernant les démarches nécessaires à réaliser lors de leur arrivée dans un pays d'accueil francophone. Les idées des étudiants, au cours de ce remue-ménages, viendront notamment de l'exercice antérieur (même si on ne leur a pas demandé alors de lire le détail des démarches présentées sur les sites consultés), mais surtout des connaissances acquises lors du projet précédent, et de leurs représentations. On note au fur et à mesure ces idées, et on les réorganise au tableau. On prendra soin de ne pas effacer ce tableau avant la fin de l'activité 2, parce que ces idées serviront pour l'autoévaluation proposée à la fin de l'activité 2 ci-dessous.

2. Les premières démarches

Support proposé :

Les premières démarches en arrivant en France 

Il s'agit d'un document authentique proposé par Campus France, dans lequel sont présentées les cinq démarches importantes à réaliser en arrivant en France. Chacune d'entre elles est accompagnée d'une explication plus ou moins détaillée de son déroulement, et parfois de la justification de son importance.

L'enseignant met en place un ou deux premiers visionnages sans l'écoute de l'enregistrement audio, afin d'attirer l'attention sur les éléments écrits et visuels. Ainsi, il demande aux étudiants de noter les démarches mentionnées à l'écrit dans la vidéo et de décrire les éléments visuels associés à chacune d'entre-elles. Ce sont les suivants : Trouver un logement (des devan-

tures d'hôtel, un ascenseur et une valise mise sur un lit) / Finaliser son inscription (l'université, des personnes échangeant des documents, la remise d'une carte) / Ouvrir un compte bancaire (une étudiante qui tape à l'ordinateur, un site comparant des banques, l'étudiante qui va à la banque, une carte bancaire, un chéquier, un RIB ou Relevé d'Identité Bancaire) / Prendre un forfait pour rester connecté (l'étudiante dans la rue, des logos d'opérateurs téléphoniques) / Valider son titre de séjour (un avion dans le ciel, le dessin d'une carte, un site internet).

Il peut être préférable d'annoncer et de faire deux visionnages pour permettre aux étudiants de noter d'abord le nom des démarches et, ensuite, d'exploiter les éléments visuels. À ce stade du cours FRANMOBE – dès le Projet 1 –, on a déjà recommandé aux étudiants d'utiliser un dictionnaire bilingue : ils l'utiliseront ici pour trouver les expressions correspondantes aux images. On leur rappelle également la nécessité de bien vérifier la pertinence de l'expression retenue par rapport au contexte de la vidéo. Cela est notamment possible à partir d'outils tels que *Linguee*, qui proposent différentes traductions d'expressions dans des contextes différents.

La dernière partie de la vidéo (à partir de 1'45») n'est pas consacrée à une démarche spécifique : c'est un conseil concernant la vie sociale. Comme aucun titre n'apparaît, l'enseignant demande aux étudiants de décrire seulement les images (deux étudiants sur un scooter, plusieurs étudiants qui jouent au badminton, deux étudiantes qui se promènent dans Paris, deux étudiants rejoignant leurs amis pour un pique-nique), et d'en induire le conseil correspondant ainsi présenté (comment se faire des amis).

Ensuite, on réalise d'autres visionnages avec écoute de l'enregistrement audio, cette fois-ci dans le but de réaliser des exercices de compréhension de différents types (vrai / faux, choix multiples, questions ouvertes, appariements) portant sur les points suivants : la raison de la nécessité d'un logement même provisoire ; les caractéristiques de la CVEC (Contribution de Vie Étudiante et de Campus); la raison pour laquelle il faut aller à l'université avant les cours ; comment obtenir sa carte d'étudiant ; le moment où l'on doit s'inscrire à l'Assurance Maladie ; où trouver des informations sur la validation du titre de séjour ; les documents nécessaires pour l'ouverture d'un compte en banque ; ce que l'on obtient après l'ouverture d'un compte bancaire ; la démarche à réaliser pour disposer d'une connexion Internet permanente ; les noms des différents opérateurs téléphoniques ; les stratégies pour rencontrer d'autres étudiants.

On commence par faire lire les exercices à voix haute en classe entière. Ensuite, chaque étudiant répond aux questions individuellement (deux voire trois écoutes seront peut-être nécessaires, et dans ce cas on pourra fractionner la lecture collective des exercices). On fait ensuite effectuer une mise en commun.

3. Travail sur la langue

a) L'expression de l'obligation

En sélectionnant le document pour l'activité antérieure à faire avec nos étudiants, nous avons remarqué la présence d'éléments linguistiques intéressants, encore non étudiés et qui nous paraissent pertinents à la fois pour la démarche FRANMOBE, mais également par rapport au stade d'apprentissage des étudiants. Il s'agit premièrement de l'expression de l'obligation qui, dans la vidéo, est utilisée pour présenter aux étudiants internationaux les démarches qu'ils doivent réaliser à leur arrivée en France. Cet aspect est d'autant plus intéressant qu'il est transposable à différentes situations auxquelles les étudiants devront faire face, comme leurs obligations Vis-à-vis des enseignants, de l'administration ou encore en tant que locataires.

Pour commencer, on fournit la transcription de la vidéo de Campus France (cf. activité 2 ci-dessus) aux étudiants, et on leur demande de souligner les expressions indiquant un ordre ou une obligation. Ensuite, l'objectif est qu'ils parviennent à remplir ce tableau :

EXEMPLES D'EXPRESSIONS DE L'OBLIGATION	CONSTRUCTION
« Rends-toi à ton établissement. »	Verbe à l'impératif.
« Il faut également valider ton titre de séjour. »	« Il faut » + verbe à l'infinitif.
« Il faut que tu aies un logement. »	« Il faut que... » + verbe au subjonctif.

La première colonne est remplie par les étudiants en autonomie à partir de la transcription. La seconde colonne est remplie collectivement, en classe entière.

b) L'expression de l'obligation et de l'interdiction

On fait compléter le tableau de l'obligation et on introduit l'interdiction à partir du document suivant :

L'interdiction et l'obligation

On fait écouter aux étudiants les différentes phrases de ce document. On leur demande d'écrire chacune d'elle, et de dire si elle exprime l'obligation ou l'interdiction. On effectue ensuite une mise en commun en classe entière en remplissant le tableau de l'activité antérieure avec les nouvelles expressions de l'obligation (*devoir, ne pas pouvoir, il est interdit de*), et en le complétant pour l'expression de l'interdiction.

Finalement, pour fournir aux étudiants un document de référence concernant les différentes expressions de l'interdiction et de l'obligation, on effectue une lecture en commun de l'explication disponible sur le site bonjourdefrance.com, en ajoutant « ne pas pouvoir », qui n'est pas mentionné sur cette page :

Leçon et exercices sur l'interdiction et l'obligation

D'autres exercices sont également disponibles sur ce site, que les étudiants pourront réaliser individuellement. On pourra en sélectionner certains pour une correction commune, et laisser les étudiants auto-corriger les autres.

On pourra faire remarquer que dans les explications de ce site, la forme « il faut que + subjonctif » n'est pas présente.

b) L'expression du futur dans le présent (première approche)

La transcription de la vidéo de Campus France comporte également un certain nombre de verbes au futur proche et futur simple : « Nous allons te guider », « tu vas pouvoir » / « tu récupéras », « tu devras », « tu auras », « tu trouveras ». Comme il s'agit d'un des points qui seront travaillés dans des séquences ultérieures, il peut être pertinent de l'introduire dès à présent de manière succincte, sous la forme d'une première observation.

Pour cela, on différencie les verbes au futur proche et au futur simple dans la transcription du reste du texte, en changeant la couleur des lettres ou en les mettant en gras. Les étudiants doivent alors faire des hypothèses concernant le temps des verbes ainsi marqués. Cette première tâche n'est pas très difficile pour des

étudiants hispanophones ou lusophones qui ont les deux temps similaires dans leur L1.

Enfin, on peut éventuellement proposer aux étudiants de remplir un tableau leur permettant de visualiser les différences entre les deux formes du futur. Ils complètent le tableau à partir des exemples de la transcription, et, en classe entière, on leur fait remplir le tableau suivant à partir de leurs observations :

EXPRESSIONS DU FUTUR	CONSTRUCTION
« Nous allons te guider. » ...	Verbe auxiliaire aller au présent de l'indicatif + verbe à l'infinitif (« futur proche »)
« Tu récupéreras. » ...	Verbe avec la terminaison du futur (« futur simple »)

On leur fait expliciter leurs observations. Ils diront, par exemple : « Dans la première forme, il y a deux verbes. Dans la deuxième, il y a un verbe avec une terminaison spécifique. »

SÉQUENCE 2

La deuxième séquence de ce miniprojet aborde la question des critères à prendre en compte pour choisir sa destination dans le cadre d'un projet de mobilité. L'objectif est que les étudiants soient en mesure de réaliser une analyse fine des options qui s'offrent à eux en prenant en compte différents critères disponibles, afin de réaliser un choix éclairé et conscient.

1. Le palmarès des villes universitaires

Supports proposés :

Le classement des meilleures villes étudiantes au Canada en 2021 (site « Safe »)

Classement général des villes étudiantes en France 2021-2022 (site « L'Étudiant »)

1.1 Analyse des critères

Pour commencer, les étudiants se séparent en deux groupes définis en fonction de leur projet de mobilité. Un groupe travaille sur les villes étudiantes du Canada et l'autre sur les villes étudiantes en France.

On invite les étudiants à se rendre sur les sites de « Safe » pour le Canada ou de « L'Étudiant » pour la France. On les interroge sur la nature des documents présentés (support et thématique) : ce sont des articles présentant un classement des meilleures villes pour étudier au Canada et en France. On attire leur attention sur les critères utilisés pour réaliser les classements en leur demandant à quoi correspondent les numéros de 1 à 5 présents en tête du tableau pour le classement français (1 : Attractivité ; 2 : Formation ; 3 : Vie étudiante ; 4 : Cadre de vie ; 5 : Emploi) et quels sont les critères listés au début de l'article pour le Canada (Cadre de vie / Excellence

académique et coût des études / Qualité de vie étudiante / Attractivité).

S'ils sont nombreux, les étudiants se répartissent en sous-groupes à l'intérieur des deux grands groupes (un grand groupe travaillant sur le Canada et un autre sur la France) et ils détaillent les enjeux de chaque critère en imaginant ce qui est pris en compte pour attribuer le nombre de points à chaque ville. Pour l'attractivité, par exemple, cela pourrait être si la ville donne envie aux étudiants d'y faire leurs études, ou si la ville a une politique d'accueil des étudiants. Pour l'article du Canada, le détail des critères est indiqué à la fin de l'article : on demandera donc aux étudiants de ne pas regarder cette partie dans un premier temps, afin de faire d'abord leurs propres hypothèses.

On réalise une mise en commun des résultats de chaque groupe. On interroge les groupes à tour de rôle sur un critère spécifique, puis sur un autre, afin de faire apparaître les points communs et les différences. Pour les critères qui ne sont pas repris d'un pays à l'autre, on interroge seulement les groupes concernés et on demande aux autres leur opinion ; c'est le cas du critère « coût des études » uniquement présent dans l'article sur le Canada et du critère « emploi », seulement proposé dans l'article sur la France.

Pour terminer cette étape, on réalise une lecture collective de la méthodologie utilisée par les auteurs de l'article sur le Canada. Située à la fin du texte, cette partie permet de mieux comprendre le détail de chaque critère. On demande alors aux étudiants de réagir aux propositions des auteurs en fonction de leurs propres hypothèses, qu'ils ont présentées juste avant.

1.2 Interprétation des résultats

Dans cette deuxième phase, il s'agit pour les étudiants d'interpréter les résultats chiffrés des classements, avec comme objectif de les comparer entre eux pour

commencer à évaluer les meilleures options pour leur projet de mobilité.

Pour cela, ils forment à nouveau des sous-groupes en fonction de l'article qu'ils ont lu, et ils répondent à un questionnaire qu'on leur a remis.

Exemples de questions possibles : Quelles sont les villes qui obtiennent **le plus de** points pour la vie étudiante ? / Quelle ville a **le moins de** points pour l'emploi ? Quelle ville a **le plus de** points pour la formation ? / Quelle ville a **le moins de** points pour l'attractivité ? / Quelle est **la meilleure** ville pour étudier en France selon les critères qui sont les plus importants pour vous ? Pourquoi ? / Quelle est **la pire** ville pour étudier en France selon les critères qui sont les plus importants pour vous ? Pourquoi ?

Exemples de questions pour les villes au Québec : Selon le classement général, quelle est **la meilleure** ville et quelle est **la pire** pour étudier ? / Quelle ville a le cadre de vie **le plus** attractif ? / Quelle ville a le cadre de vie **le moins** attractif ? / Quelle ville est la plus attractive ? / Quelle ville est la moins attractive ?

Dans les questions, nous avons intentionnellement mis en gras l'expression de la comparaison, parce qu'il s'agit du point de grammaire qui sera abordé à partir de cette activité.

Après un moment de travail en autonomie, pendant lequel on passe de groupe en groupe, on réalise une mise en commun. Les étudiants confrontent alors leurs résultats, qui sont vérifiés en direct à partir de la projection des articles au tableau si le cours est en présentiel, ou à l'écran si le cours est en ligne.

L'activité s'achève sur une discussion informelle en groupe-classe durant laquelle les étudiants donnent leur opinion sur les critères et les classements analysés, sur les critères qui sont les plus importants pour eux, et plus globalement sur l'idée générale qu'ils ont pu se faire concernant les villes intéressantes pour leur projet de mobilité.

2. Travail sur la langue : le superlatif et le comparatif

Pour débiter le travail sur le superlatif et le comparatif, on demande aux étudiants d'observer les expressions en gras dans les questions de l'activité précédente et de les classer dans un tableau comme suit :

	EXPRESSION DE LA SUPÉRIORITÉ	EXPRESSION DE L'INFÉRIORITÉ
Adjectif	Le plus + adjectif Exemple : <i>Quelle est la ville la plus attractive ?</i>	Le moins + adjectif Exemple : <i>Quelle ville a le cadre de vie le moins attractif ?</i>
Nom	Le plus + de/d' + nom Exemple : <i>Quelles sont les villes qui ont le plus de points pour la vie étudiante ?</i>	Le moins + de/d' + nom Exemple : <i>Quelle ville a le moins de points pour l'emploi ?</i>

On attire ensuite l'attention des étudiants sur les expressions « meilleur » et « pire » qui ne nécessitent pas l'utilisation de plus ou de moins à partir des exemples du questionnaire :

« Selon le classement général, quelle est **la meilleure** ville pour étudier, et quelle est **la pire** ? »

Après cette première approche en contexte, on effectue une lecture collective des explications concernant la formation du superlatif à partir du tableau ci-dessus, ou éventuellement à partir de la page suivante :

Le comparatif et le superlatif en français

Ce travail sur la langue s'achève par des exercices permettant aux étudiants de comprendre le fonctionnement de la comparaison et du superlatif en formant leurs propres phrases.

Exercices sur le comparatif et le superlatif

Ce document est intéressant parce qu'il présente un récapitulatif du fonctionnement des comparatifs et des superlatifs avant les exercices. Il s'agit d'un document sur lequel les étudiants pourront prendre appui en cas de besoin à d'autres moments du cours FRANMOBE et plus tard. Il est d'ailleurs intéressant de proposer aux étudiants de conserver l'ensemble des supports linguistiques travaillés pour créer ainsi leur grammaire personnalisée.

On sélectionnera les exercices qui semblent les plus pertinents pour les réaliser et corriger en cours. Les étudiants feront les autres exercices, consulteront les corrigés individuellement et poseront leurs questions en cours si nécessaire.

3. Le classement des villes étudiantes dans le pays des étudiants

En guise de mise en pratique de ce qui vient d'être étudié, c'est maintenant au tour des étudiants de créer leur classement des villes étudiantes dans leur pays (dans nos cours il s'agissait du Brésil). L'activité se déroule en quatre étapes.

3.1 Sélection des critères et élaboration des questionnaires

Les étudiants se répartissent comme ils le souhaitent en petits groupes. Ils commencent par sélectionner les villes pour leur classement ainsi que les critères qu'ils souhaitent prendre en compte, parmi ceux qu'ils ont trouvés dans les documents supports de la première activité de cette séquence, ou parmi d'autres critères personnels.

Ils élaborent ensuite un questionnaire adressé individuellement aux étudiants des autres groupes afin qu'ils y répondent en notant chaque ville en fonction des critères sélectionnés. Par exemple : Parmi telles ville, quelle est la ville la plus... (accueillante, chère, renommée...), la moins (attirante, intéressante du point de vue des formations...). Pour faciliter l'interprétation des résultats, le questionnaire est réalisé en ligne à travers des plateformes comme celle de Google forms.

Durant cette étape, on passe de groupe en groupe pour répondre aux interrogations et relire les questionnaires de chaque groupe avant qu'ils ne soient envoyés aux autres groupes.

3.2 Réponse aux questionnaires

Une fois tous les questionnaires validés et envoyés aux étudiants des autres groupes, chacun répond individuellement aux questionnaires qu'il a reçus. Les étudiants notent également leurs observations concernant la qualité de chaque questionnaire (s'il manque des questions, si les questions sont bien formulées et pertinentes).

3.3 Analyse des résultats et préparation de la présentation du palmarès

Les étudiants se remettent à nouveau dans leurs groupes respectifs et analysent les résultats des réponses à leur questionnaire. Comme pour les classements de la France et du Canada, ils analysent les résultats et élaborent le palmarès sous forme de tableau. Ils préparent ensuite, avec le support visuel correspondant, la présentation orale qu'ils feront devant la classe en comparant les résultats entre les différentes villes.

On passe de groupes en groupes pour accompagner le travail et répondre aux éventuelles questions.

3.4 Présentation des palmarès

Chaque groupe présente ses résultats comme proposé ci-dessus. Après chaque présentation, on interroge les autres étudiants sur les résultats mais aussi sur les questionnaires des autres groupes qu'ils ont remplis (Les villes étaient-elles bien choisies ? Les critères étaient-ils pertinents ? Les questions étaient-elles claires ?). S'ils ont bien compris qu'ils doivent se montrer autonomes, ils le feront d'eux-mêmes.

Enfin, on demande aux étudiants de réaliser un bilan des résultats de l'ensemble des groupes en comparant ceux de chacun. Cette dernière activité se fait en groupe-classe et donne lieu à des échanges collectifs au cours desquels les différentes formes de la comparaison seront naturellement réutilisées.

SÉQUENCE 3

La dernière séquence de ce Miniprojet 1 est consacrée à la recherche de logement dans le pays d'accueil. Nous avons constaté qu'il s'agit d'une étape qui génère de l'appréhension chez les étudiants et qu'ils réalisent pour cela généralement au dernier moment, ce qui provoque chez eux d'autant plus d'inquiétude. L'objectif est donc d'encourager les étudiants à anticiper les différentes démarches et à se préparer à faire face à des situations qui ne leur sont pas familières.

1. Introduction à la thématique : chercher un logement étudiant

Support proposé :

Logement étudiant

On n'utilisera de cette vidéo que la séquence 0'13» à 3'10». Pour commencer, on interroge les étudiants sur leur propre logement et sur les différents types de logements étudiants qu'ils connaissent dans leur pays. Il s'agit d'une activité de type « remue-méninges » (*brainstorming*) durant laquelle l'enseignant ou un étudiant note au fur et à mesure, au tableau si le cours est présentiel, ou à l'écran si le cours est à distance, les différentes propositions issues de la discussion.

Le support que nous avons utilisé ici comporte un avantage et un inconvénient : c'est une vidéo dans laquelle une étudiante étrangère s'exprime sur sa propre expérience de manière très directe, conviviale et avec une grande spontanéité, ce qui facilite l'identification de la part des étudiants ; mais le débit de parole ainsi que les expressions utilisées peuvent rendre difficile la compréhension du contenu. On organise donc deux à trois écoutes successives de la

séquence 0'13»-3'10, pendant lesquelles on guide la compréhension par des questions orales ou par un questionnaire écrit portant par exemple sur les points suivants : qui est l'auteur de la vidéo, où elle se trouve, où elle étudie (l'UCL = l'Université Catholique de Louvain), à qui elle s'adresse (aux étudiants qui vont arriver en mobilité), comment (de manière improvisée, très directe et familière : cf. « les gars »), son objectif, l'impression générale qu'elle donne d'elle-même (très spontanée et conviviale), puis les différents conseils qu'elle donne : le moment opportun pour chercher son logement, les plateformes pour chercher un logement étudiant, les spécificités des kots (logements privés loués à des étudiants pendant l'année scolaire ou universitaire en Belgique).

Cette vidéo ne fournit pas d'informations systématiques, mais en tant que document très subjectif, elle est bien adaptée à une introduction à la thématique des logements étudiants.

Cette première étape de la séquence se conclut par une discussion en groupe-classe. On demande aux étudiants de mettre en perspective les résultats du remue-méninges réalisés avant et leur perception des types de logement étudiants au Brésil après avoir visionné la vidéo. En effet, on peut imaginer que lors du brainstorming, ils ont proposé les options les plus proches de leur propre réalité et que la vidéo leur aura permis d'entrevoir d'autres possibilités auxquelles ils n'avaient pas pensé dans un premier temps.

La discussion débouche sur la réalisation, en petits groupes, de documents informatifs (prospectus, article de blog...) visant à aider les étudiants étrangers à trouver un logement au Brésil (énumération des types de logements, conditions d'accès, avantages et inconvénients de chaque type). Chaque groupe présente ensuite sa réalisation à la classe.

2. Les logements étudiants en France

Support proposé :

Articles « *Se loger pendant ses études* » (Campus France)

L'article servant de support à cette deuxième étape de la séquence est un texte assez long comportant un grand nombre d'informations concernant les différentes démarches à réaliser pour chercher et obtenir un logement étudiant en France. Il est composé de trois parties : Choisir son logement, Chercher son logement, S'installer chez soi. Cette structuration du document permet deux grandes modalités différentes d'organisation du travail :

- Les étudiants travaillent en petits groupes successivement sur chaque partie ; on réalise alors une mise en commun en groupe-classe après la lecture de chaque partie.
- Les étudiants se divisent eux-mêmes en petits groupes et se répartissent les parties entre groupes. Chaque groupe travaille ensuite sur sa partie du texte avant de la présenter au groupe-classe. Dans le cas où certains groupes travailleraient sur la même partie, on peut imaginer que le second à intervenir ait pour objectif de compléter et/ou de corriger l'intervention du premier.

Quoi qu'il en soit, dans la logique d'autonomisation et de responsabilisation qui caractérise le cours FRANMOBE, l'idéal est que ce soient les étudiants eux-mêmes qui décident du dispositif à retenir. Dans le même esprit, on prépare peu de questions et on laisse plutôt les étudiants sélectionner les informations qui leur semblent pertinentes pour préparer une présentation à réaliser devant le groupe-classe et qui servira à informer les autres. L'objectif final est de réaliser une « fiche de synthèse » collective regroupant les informations et sites Internet utiles pour trouver un logement étudiant en France

Informations à retenir pour chaque partie :

- *Choisir son type de logement* : les types de logements accessibles aux étudiants en France et les caractéristiques de chacun d'entre eux (conditions d'accès, avantages, inconvénients).
- *Chercher son logement* : les étapes importantes de cette recherche, les documents à fournir, le vocabulaire spécifique à maîtriser pour comprendre les annonces.
- *S'installer chez soi* : les démarches à réaliser pour louer un logement, les différents frais à prévoir en plus du loyer, les aides accessibles aux étudiants étrangers (CAF, caution solidaire VISALE).

Durant le travail en petits groupes, on passe de groupe en groupe pour répondre aux éventuelles questions, mais également pour orienter les étudiants sur des points importants (l'existence d'aides accessibles aux étudiants dans la troisième partie, telles que la CAF ou la caution solidaire VISALE, par exemple).

On demande aux étudiants de prendre des notes lors de la présentation des autres groupes. Après la présenta-

tion de tous les groupes, on reprend les trois parties du texte (Choisir son logement, Chercher son logement, S'installer chez soi) et on demande aux étudiants qui ont écouté les présentations des autres de dire ce qu'ils ont retenu pour eux-mêmes des interventions de leurs camarades et ce qui leur paraît manquer d'après leurs propres connaissances. Le groupe qui a fait la présentation peut intervenir pour ajouter des informations qu'il considère particulièrement importantes et qui n'ont pas été mentionnées.

Finalement, la fiche de synthèse est élaborée collectivement à partir d'un document partagé (type kDrive ou Google Docs) sur lequel un étudiant volontaire copie en temps réel les informations par partie, énoncées par les autres.

Chaque groupe relit ensuite pour lui-même la partie qu'il a présentée en la comparant avec la fiche de synthèse et le document support pour rajouter éventuellement à leur partie des informations manquantes.

3. Travail sur les ressources langagières

Le vocabulaire du logement

Support utilisé :

CROUS. Nantes, Pays de la Loire

L'activité proposée ici vise en particulier à préparer les ressources lexicales nécessaires à la prochaine activité portant sur la rédaction d'un état des lieux, document dont la signature par les deux parties est indispensable pour louer un logement.

Cette page permet une visite virtuelle des différents lieux d'une résidence universitaire du CROUS de la ville de Nantes, mais on pourra en choisir une autre : la plupart des CROUS proposent des visites virtuelles des cités universitaires. Si certains étudiants ont déjà un projet défini dans une ville, l'enseignant pourra suggérer, si les étudiants ne le font pas d'eux-mêmes, de choisir la visite virtuelle d'une des cités universitaires de cette ville.

La visite virtuelle va se faire sur la chambre d'étudiant. On en fait une première visite rapide et on demande aux étudiants de donner leurs premières impressions. Ce peut être l'occasion d'introduire des qualificatifs qui apparaîtront sans doute dans l'état des lieux : « propre » et « en bon état », en particulier.

Puis, en déplaçant le curseur, on fait distinguer, si cela n'a pas encore été fait spontanément par les étudiants, les deux pièces présentes dans l'espace : la chambre proprement dite et la salle de bain. On fait nommer ou on nomme les grands éléments structurels de toute pièce : le plafond, le sol, les murs et les fenêtres. Ensuite, on diversifie les angles de vue pour que les étudiants puissent identifier les meubles du bureau (le lit, les étagères, le bureau, la chaise), les équipements dans le bureau (le radiateur, le réfrigérateur, mais aussi la cafetière et les tasses) et dans la salle de bain (le lavabo, la douche, les toilettes et le porte-serviettes). Il ne s'agit pas, ici, d'accumuler gratuitement des mots de voca-

bulaire : tous, en effet, peuvent apparaître nommés et qualifiés sur l'état des lieux, comme il est bien expliqué dans le document support de l'activité 4.

Pour chaque espace que l'on zoome, on laisse un temps aux étudiants pour qu'ils notent les mots qui correspondent aux éléments désignés ou pour qu'ils cherchent les mots qu'ils ne connaissent pas. En guise de mise en commun, on désigne avec le curseur chaque objet/élément en demandant de quoi il s'agit et les étudiants jouent à qui répondra le plus vite possible.

Au lieu de faire chercher aux étudiants au fur et à mesure dans un dictionnaire les mots français nécessaires, on pourra distribuer une liste de ces mots classés par ordre alphabétique, et demander aux étudiants de repérer chacun d'eux au moment opportun ou on pourra demander aux étudiants de faire eux-mêmes le travail à l'avance avant de réaliser une mise en commun.

Par ailleurs, pour qu'ils aient accès aux images après l'exercice interactif et qu'ils puissent garder une trace écrite et visuelle du vocabulaire abordé, on pourra faire des captures d'écran de chaque angle de la chambre et de la salle de bain et les leur distribuer. Chacun sera libre, par la suite, de reporter le vocabulaire étudié sur les images : ce travail permettra notamment aux étudiants de travailler la mémorisation des différents éléments cités dans l'exercice précédent.

4. L'état des lieux

Parmi les nombreuses démarches à réaliser pour obtenir un logement étudiant, nous avons choisi de nous focaliser sur l'état des lieux. En parcourant les sites destinés aux étudiants étrangers et, notamment, Campus France, nous avons remarqué en effet que la plupart des étapes à réaliser, telles que la recherche de logement ou l'inscription à la caution solidaire VISALE sont amplement décrites, facilitant ainsi leur réalisation ; mais qu'au contraire l'état de lieux est souvent évoqué sans entrer dans les détails, alors qu'il s'agit d'une démarche qui relève d'une procédure précise, qui requiert un vocabulaire spécifique. Elle est en outre susceptible d'avoir des implications financières importantes pour l'étudiant locataire : la vidéo choisie comme support de cette activité insiste sur l'importance de l'état de lieux d'entrée et la nécessité de prévoir le paiement d'un dépôt de garantie, dont la restitution intégrale ou non à la fin du contrat de location dépendra de l'état des lieux de sortie.

Support utilisé :

Faire un état des lieux

Dans le but de faire cibler les informations principales du support, on distribue aux étudiants un questionnaire qu'on lit en groupe-classe avant de visionner la vidéo. Les questions, sous différentes formes possibles (choix multiples, vrai ou faux,...) porteront sur les informations présentées comme importantes par la présentatrice : En quoi consiste l'état des lieux, et sur quels éléments porte-t-il ? Combien d'états des lieux sont réalisés, pourquoi, à quels moments, par qui ? / En quoi consiste le « dépôt de garantie ? » / Que se passe-

t-il si l'on rend le logement dans le même état, ou si on le rend avec des dégradations ?

Pour aider les étudiants dans leurs réponses individuelles au questionnaire, on propose plusieurs visionnages successifs de la vidéo en faisant une pause, voire en reprenant certaines parties dont le contenu est plus dense ou plus difficile à repérer. Pour la mise en commun des réponses, on s'appuie sur les schémas très clairs qui illustrent sur la vidéo les propos de la présentatrice, et ceux qui le souhaitent donnent leurs réponses, que les autres valident ou non.

5. Travail sur les ressources langagières et méthodologiques

Dans cette activité, on reprend le vocabulaire du logement et on travaille une compétence méthodologique qui sera utile aux étudiants sur place : comment remplir un formulaire d'état des lieux. À cet effet, on distribue ou on envoie aux étudiants un formulaire vierge :

État des lieux

On travaille en deux temps. On commence par une lecture commentée de la partie supérieure du document, avant l'état des lieux proprement dit (c'est-à-dire l'état constaté des différentes pièces du logement). Cette lecture s'effectue en groupe-classe, étape par étape, et on pose des questions sur chaque rubrique : qui doit la remplir, où trouve-t-on les informations, quels mots ne sont pas compris, quels sont les points importants à ne pas oublier, etc. Chacun peut également poser des questions en fonction de ses difficultés.

Lorsque l'on arrive à la partie descriptive de l'état des pièces, on propose, en parallèle, une liste d'adjectifs afin de qualifier l'état détaillé des éléments du logement. Cette étape est cruciale parce que c'est en fonction de la comparaison entre les commentaires de l'état des lieux d'entrée et de sortie que la restitution du dépôt de garantie est effectuée ou non.

Pour notre part, nous avons sélectionné des adjectifs servant à qualifier l'état d'un logement de manière négative parce que les commentaires détaillés servent surtout à décrire des problèmes préalables pour éviter d'éventuels reproches lors de la restitution du logement.

Exemples d'adjectifs ou d'expressions pour la liste : en mauvais état, abîmé, cassé, sale, taché, hors d'usage, fendu, rayé, etc.

À partir de cette liste, les étudiants, en petits groupes ou en classe entière, attribuent les différents adjectifs aux éléments du logement (mur, sol, plafonds) à partir d'images disponibles sur Internet et qu'on leur a fournies, montrant différents types de dégradation. S'ils travaillent d'abord en petits groupes, ils mettent ensuite en commun leurs réponses.

Autres activités possibles :

- Les étudiants recherchent sur Internet différents modèles français d'état des lieux pour les comparer entre eux (ils n'auront sans doute pas tous à remplir le même modèle). En prolongement de cette activité, ils

comparent ces modèles français avec plusieurs modèles de leur pays.

- Une simulation en approche plurilingue : on propose aux étudiants un état des lieux dans leur pays, déjà rempli. Il s'agit d'en faire une traduction en français, dans le cadre d'une procédure judiciaire.

6. Activité d'interaction sur la résolution de conflits

Pour cette activité centrée sur l'interaction, nous nous basons sur une technique théâtrale développée par le dramaturge brésilien Augusto Boal : le théâtre forum.

Les étudiants se divisent en binômes en choisissant volontairement leurs camarades et ils réfléchissent à une situation conflictuelle pouvant se présenter lors de leur recherche de logement (problèmes de communication avec le propriétaire), durant l'état des lieux (désaccord entre les parties), pendant la location (le propriétaire ne respecte pas le contrat et veut récupérer l'appartement) ou à la fin du bail (désaccord sur l'état des lieux de sortie). Ils se répartissent les rôles (un étudiant joue le propriétaire et l'autre, l'étudiant locataire) et préparent une saynète mettant en scène un conflit entre le propriétaire et le locataire qui ne débouche pas sur une solution.

Les binômes présentent leur scène devant le groupe-classe. À la fin de chaque scène on interroge les étudiants spectateurs sur la nature du conflit et on demande aux volontaires de proposer des solutions en imaginant des nouvelles attitudes à adopter par le personnage de l'étudiant. La scène est alors rejouée avec l'étudiant volontaire qui remplace le premier acteur et joue ses propositions pour régler le conflit. L'étudiant jouant le propriétaire est resté le même mais il peut changer d'attitude s'il est convaincu par la nouvelle attitude de l'étudiant.

L'idée ici est donc que les étudiants comprennent qu'en tant qu'acteurs sociaux, ils peuvent changer leurs propres attitudes ou trouver des solutions eux-mêmes pour faire face à des conflits ou à des situations complexes. Dans ce sens, il est important que le rôle du pro-

priétaire ne soit modifié qu'à partir des changements de l'étudiant locataire. Il s'agit d'apprendre à s'adapter à des situations complexes.

7. Séance d'autoévaluation individuelle et collective du Projet 2

Nous renvoyons, concernant l'organisation de cette séance, à la procédure indiquée à la fin du Projet 1 (Activité 6, p. 47), avec la reprise du guide d'auto-questionnement individuel et collectif proposé à la fin de la « Présentation didactique », pp. 12-13. Le même type de séance sera repris à nouveau à la fin du Projet 3 et du Projet 4.

Nous reprendrons seulement ici les trois premiers paragraphes de cette activité finale du Projet 1, en les mettant à jour par rapport à ce Projet 2.

Il s'agit pour chacun des étudiants et pour le groupe d'évaluer le degré de réussite de l'action de l'ensemble du Projet 2, « Se préparer à la vie d'étudiant dans un pays francophone » dans ses dimensions individuelle et collective, dans ses orientations processus (la manière dont a évolué le projet de mobilité) et produit (l'état actuel de ce projet), et enfin sur ses versants culturel et langagier.

Dans la « Présentation didactique » de ce guide, on insiste sur l'importance d'une séance d'autoévaluation à la fin de chaque projet : « L'originalité de FRANMOBE est qu'il se veut d'abord un outil d'élaboration de projets personnels, et qu'à ce titre, sa démarche spécifique d'évaluation doit être en cohérence avec la démarche de projet. » (p. 12)

Par ailleurs, l'approche plurilingue y est annoncée (p. 9) comme l'une des matrices méthodologiques à mobiliser dans les cours FRANMOBE. Cette approche nous paraît particulièrement adéquate pour la séance d'autoévaluation individuelle et collective du Projet 2. Elle est à discuter entre l'enseignant et ses étudiants, la décision pouvant être, par exemple, que chacun s'exprime dans la langue qui lui convient. Si l'enseignant considère que les étudiants peuvent comprendre ce qu'il dit en français, il semble logique qu'il choisisse cette langue. ■

PROJET 3

ÉLABORER SON PROJET DE MOBILITÉ

PRÉSENTATION

Le Projet 1 et le Projet 2 se concentraient sur la préparation linguistique et la découverte de l'environnement académique des pays de la mobilité. Au cours de ce Projet 3, les étudiants travaillent à l'élaboration et à la mise en œuvre concrètes de leur projet.

Pendant ce Projet 3, chaque étudiant va choisir l'université où il envisage d'étudier, effectuer des recherches sur le dossier qu'il devra compléter – en s'informant sur les démarches et documents nécessaires, sur le coût du voyage et le coût de la vie sur place –, pour finalement élaborer un planning détaillé précisant les dates, les dépenses et les documents nécessaires pour réaliser son projet.

Ce Projet 3 lui demandera ainsi de s'engager ipersonnellement dans la construction de son propre projet, tout en participant activement aux échanges avec ses camarades de manière à ce que ces échanges profitent à tous et à chacun.

À la fin de ce Projet 3, chaque étudiant aura non seulement élaboré son projet personnel de mobilité, mais surtout il se sera ainsi placé dans une dynamique qui l'amènera par la suite, au cours du Projet 4, à finaliser et à réaliser son projet personnel de mobilité.

Les trois miniprojets du Projet 3 sont les suivants :

Miniprojet 1 : « Choisir son institution de mobilité ». Voir référentiel page 86.

Miniprojet 2 : « Élaborer son budget prévisionnel ». Voir référentiel et séquences pages 60 et suivantes.

Miniprojet 3 : « Revoir son projet et vérifier sa faisabilité ». Voir référentiel page 87.

Tous ces documents ont été élaborés à partir des activités proposées par Eduardo lors des différentes expérimentations qu'il a réalisées dans ses classes.

Élaborer son budget prévisionnel

PRÉSENTATION

Après avoir choisi son université francophone au cours du Miniprojet 1, chaque étudiant va devoir, dans ce Miniprojet 2, s'informer sur le dossier à compléter pour y postuler, prévoir les coûts du voyage et de séjour sur place, enfin prendre contact avec cette université pour obtenir des renseignements précis (documents demandés, test de français, logement...).

À la fin de ce Miniprojet 2, l'étudiant aura réalisé un budget prévisionnel pour les trois principaux postes de dépenses à prendre en compte correspondant à trois moments différents : avant de partir, pour le voyage, une fois sur place.

Ce Miniprojet 2 se termine par une discussion collective sur chaque budget prévisionnel.

RÉFÉRENTIEL

OBJECTIFS OPÉRATIONNELS

- Maîtriser l'écriture d'un courriel formel de demande des renseignements.
- Connaître les démarches à suivre auprès de l'institution retenue.
- Rechercher les informations nécessaires.
- Faire le point sur les dépenses nécessaires pour un séjour de mobilité étudiante.

- Élaborer un tableau de ses dépenses prévisionnelles.
- Enrichir ses recherches et améliorer ses choix en partageant avec le groupe ses idées de choix et les résultats de ses recherches..

RESSOURCES DOCUMENTAIRES ET CULTURELLES

- Sites d'universités présentant leurs filières et formations spécialisées.
- Vidéos d'information sur les universités sélectionnées par les étudiants.
- Informations en ligne sur le coût de la vie étudiante.
- Exemples de courriels formels de type administratif.

RESSOURCES LANGAGIÈRES

- Les compléments d'objet directs et indirects
- Les pronoms compléments EN et Y
- Les connecteurs temporels
- Le conditionnel et les formes du conditionnel de politesse
- L'expression du but, de la cause et de la conséquence
- Le subjonctif présent et passé

SÉQUENCE 1

L'objectif « actionnel » de cette Séquence 1 est l'établissement par chaque étudiant de ses dépenses à prévoir sur place. La séquence commence par une évaluation diagnostique des informations dont les étudiants disposent déjà concernant ces dépenses : ils en auront sans doute plus ou moins bien évalué certaines, par exemple celles concernant les prix des tickets de bus et des loyers, abordés au cours du Miniprojet 2 du Projet 2 ; mais ils auront à penser à d'autres postes de dépenses incontournables (dites dépenses « fixes » ou « contraintes »). La séquence se termine par la présentation de la rubrique des dépenses complétée individuellement par chaque étudiant en fonction de son propre projet de mobilité.

Les exercices proposés sur les ressources langagières sont regroupés en fin de séquence : on sélectionnera parmi ces exercices ceux qui paraîtront pertinents en fonction de son dispositif didactique (tel ou tel exercice avant, pendant ou après le travail sur un document, par ex.), en fonction des contenus des documents et des besoins des étudiants, voire à la suite d'une erreur ou d'une question de grammaire. On n'hésitera pas à rappeler de temps en temps aux étudiants qu'ils peuvent faire leurs propres demandes, individuelles ou collectives, d'explications et d'exercices. Nous avons fait quelques suggestions au cours de la description de la séquence, mais on ne doit nullement se sentir contraint de les suivre : l'autonomie de l'enseignant et la centration sur l'étudiant sont deux grands principes de FRANMOBE étroitement liés entre eux.

1. Échanges sur les connaissances et représentations préalables concernant les dépenses prévisibles

Cette activité vise plusieurs objectifs : (1) elle fournit une occasion d'échanges en L2 entre étudiants ; (2) elle permet à l'enseignant de réaliser pour lui-même une évaluation diagnostique des connaissances et représentations (i.e. les idées préalables) des étudiants ; (3) elle met ces derniers en situation de compréhension active des documents présentés dans l'activité suivante, dans la mesure où ils vont immédiatement pouvoir confronter les informations qu'apportent ces documents avec celles qu'ils ont préalablement échangées entre eux.

Les étudiants se répartissent par petits groupes, et on leur propose de répondre collectivement à des questions générales telles que : Quels pays sont les plus chers ? Les moins chers ? Quelles sont les trois types (ou « postes ») de dépenses les plus lourdes ? Quelles sont les différentes dépenses contraintes et les montants correspondants à prévoir ? Combien devez-vous prévoir pour l'« argent de poche », pour des activités culturelles ou sportives, pour des sorties, des voyages, etc. ? Finalement, combien va vous coûter une année d'étude dans tel ou tel pays étranger francophone ?

Important : on indique clairement aux étudiants que ce n'est pas encore pour eux le moment, pendant ces échanges, de faire des recherches sur la question, parce qu'on souhaite déjà faire avec eux le point sur leurs connaissances et sur leurs représentations. Ce pourra être l'occasion de travailler l'expression de l'opinion et/ou l'expression de l'obligation.

Chaque groupe fait devant la classe la synthèse des résultats de ses échanges. On demande ensuite aux étudiants en groupe-classe de faire un bilan collectif oral de l'activité en privilégiant les questions qu'ils se posent encore.

2. Travail documentaire collectif sur trois types de documents

Texte sur les charges mensuelles pour un étudiant en France

Vidéo sur la précarité étudiante

Infographie sur le coût de la vie étudiante

Infographie sur l'augmentation des dépenses à la rentrée

Infographie sur le coût de la vie étudiante (page 8 du document)

Nous avons choisi un document textuel, un enregistrement vidéo et une infographie, pour que les étudiants aient l'occasion de travailler respectivement la compréhension écrite, la compréhension orale (en combinaison ou non avec les images de la vidéo) et la médiation (ici, la reformulation orale des informations synthétisées dans l'infographie : loyer, électricité, argent de poche, etc.). On adaptera le mode d'utilisation des documents, cependant, à la durée du cours ainsi qu'au nombre d'étudiants. Ce sera également l'occasion de développer leur autonomie en leur laissant choisir les documents par groupe ainsi que l'ordre dans lequel ils vont les travailler et les présenter.

Le document textuel est plus complet car il spécifie des détails qui pourraient faire varier le coût de vie. Le document vidéo permet de faire le point sur les difficultés financières de certains étudiants à partir d'un reportage sur la précarité étudiante. Les infographies, finalement, présentent des informations de manière chiffrée et synthétique sur le coût de la vie en général dans différentes régions de France.

On fait analyser puis commenter collectivement, individuellement ou par groupes les documents afin de prélever les informations importantes pour établir un budget. Comme nous avons un nombre restreint d'étudiants, nous avons pour notre part décidé de travailler en groupe-classe sur l'exploitation des trois documents infographiques au fur et à mesure de lectures partielles collectives, avant de procéder directement à une synthèse commune. Si le nombre d'étudiants est important, on peut leur demander de commencer à travailler par groupes de manière à faire une première présentation globale des différents documents : type de document, date, type d'informations.

Les trois documents concernent la France, mais d'autres pourront être proposés et analysés par les étudiants en fonction de leurs projets de mobilité : nous avons eu, par exemple, des étudiants intéressés par la Belgique et le Canada. Cela permettra d'enrichir les échanges en classe entière.

Nos étudiants avaient spontanément, au cours de la discussion sur ces documents, comparé les informations qu'ils avaient repérées avec le résultat de leurs échanges préalables pendant l'activité 1, au cours de laquelle ils s'étaient basés sur leurs connaissances et représentations. Mais on les y incitera au besoin.

Comme tâche finale, on propose aux étudiants de réaliser chacun l'infographie du budget de son propre projet de mobilité et de le présenter au groupe classe lors du cours suivant. Plusieurs sites d'infographie sont disponibles sur Internet, et des logiciels généralistes tels que Word ou PowerPoint offrent même pour cela des fonctions spécifiques. Pour notre part, nous avons décidé de laisser les étudiants chercher et utiliser leurs propres outils, et leurs présentations ont été techniquement très satisfaisantes.

À ce moment du cours FRANMOBE, l'ensemble de cette Activité 2, une fois réalisée, peut fournir une excellente occasion de faire le point avec les étudiants sur le niveau d'autonomie individuelle et collective qu'ils ont atteint : Comment se sont-ils organisés ? Ont-ils désigné un porte-parole ou parlent-ils chacun à tour de rôle ? Comment répondent-ils aux questions posées par leurs camarades ?...

3. Travail documentaire individuel

3.1. Recherches individuelles

En analysant les documents précédents, les étudiants ont repéré les différents postes de dépense. Ils vont pouvoir maintenant prévoir plus en détail le coût de leur projet de mobilité et envisager un « budget de survie » à l'étranger.

Chaque étudiant doit maintenant réaliser l'objectif annoncé de cette séquence, à savoir prévoir ses dépenses sur place. Pour cela, chacun commence par rechercher les informations correspondantes : dépenses pour le loyer, l'eau, l'électricité, l'abonnement Internet, le chauffage, la nourriture, les transports, etc.

Nous avons réparti nos étudiants dans des salles indépendantes de la plateforme de travail à distance, parce que nos expérimentations de FRANMOBE ont été faites en ligne. Pendant que chaque étudiant effectuait sa recherche individuelle, nous passions de salle en salle pour leur demander comment ils avaient organisé leur travail, comment cela se passait, s'ils avaient besoin d'aide. Même si c'est un moment où il faut laisser les étudiants travailler en autonomie, il faut aussi, en effet, leur montrer notre disponibilité et les inciter à poser leurs questions et à parler de leurs difficultés.

En fonction du temps, on peut aussi demander aux étudiants de réaliser cette activité en dehors de la classe et prévoir, lors de la rencontre suivante, que chacun puisse

avoir un moment avec l'enseignant pour revoir ses présentations avant la mise en commun en grand groupe.

3.2. Présentation individuelle en grand groupe

La mise en commun des résultats des recherches individuelles est l'occasion pour les étudiants de communiquer en français sur un enjeu authentique et d'améliorer par la suite leurs propres recherches. Pour cela, les échanges concernant les difficultés rencontrées par les uns et les autres au cours du travail individuel et les solutions trouvées sont particulièrement importants.

Par exemple, certains de nos étudiants qui ne savaient pas comment réduire leurs dépenses ont bien accueilli l'idée de leur camarade de se déplacer à vélo pour aller à l'université. Un autre étudiant a proposé une solution simple pour ouvrir un compte en banque – démarche parfois compliquée – en signalant la possibilité de le faire sur une banque en ligne.

Au début, certains étudiants sont réticents à l'idée de présenter en grand groupe leur travail individuel : il faut leur laisser le temps de se préparer et de prendre confiance en eux. Leurs présentations peuvent sans problème être reportées à plus tard dans la séquence, après le travail final sur les ressources langagières, par exemple sur les marqueurs temporels (cf. infra point 4.2), qu'ils auront alors l'occasion d'utiliser. On peut même envisager de reporter certaines présentations à la séquence suivante et, pour les étudiants les plus angoissés, proposer auparavant des rencontres individuelles de préparation.

Si les étudiants sont nombreux - ce qui ne nous est jamais arrivé -, l'enseignant peut demander à chaque étudiant d'enregistrer sa présentation dans une vidéo d'environ 5 minutes. On procède alors à un visionnage collectif de quelques enregistrements d'étudiants volontaires. L'objectif n'est pas de (faire) corriger les erreurs de langue, mais de (faire) relever et traiter les points les plus importants, en particulier les justifications de leurs choix concernant leur budget.

Lorsque nous avons mis en œuvre ce dispositif, nous avons remarqué que les étudiants avaient su tirer profit des questions de leurs camarades pour se renseigner sur leurs propres projets. Dans le fil de la discussion, certains étudiants ont même répondu d'eux-mêmes aux questions des autres ; nous nous sommes contentés à ce moment-là de simplement réguler les échanges entre eux.

4. Travail sur les ressources langagières

Nous proposons ci-dessous deux points de grammaire susceptibles d'être travaillés à un moment ou un autre au cours de cette séquence.

4.1- Compléments d'objets directs et indirects

Les étudiants ont souvent l'occasion, au cours de leurs prises de parole en classe, d'utiliser des pronoms compléments tels que : « Je ne l'ai pas fait », « Je n'y suis jamais allé », « J'y ai pensé », « Des universités où j'aimerais étudier, j'en ai trouvé plusieurs », etc. Voici des activités possibles sur ces pronoms :

a) Exercices de repérage

Documents supports textuels

Financer ses études au Canada (pronoms y)

Partir étudier à Montréal (pronoms y et en)

Vis ma vie de référente CROUS

Document support vidéo

Vis ma vie d'étudiante référente au temps du COVID-19 (pronoms COD et COI)

On demande aux étudiants de repérer les pronoms compléments et leurs antécédents dans ces documents, qui concernent des contextes universitaires. Les étudiants pourront choisir les documents individuellement ou par groupes.

b) Exercices d'application et d'entraînement

Documents supports

Les pronoms compléments

Les pronoms compléments EN et Y

Les pronoms compléments directs et indirects

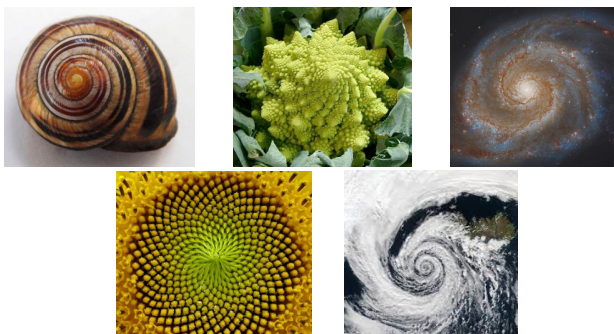
On propose ensuite aux étudiants de faire ces exercices en petits groupes ou de manière autonome. Le choix de la modalité de mise en place de ces exercices est d'autant plus flexible que ces corrections sont disponibles sur chaque site. L'enseignant sélectionne alors des exercices à réaliser pendant le cours et d'autres que les étudiants effectueront et corrigeront eux-mêmes. Il s'agit de permettre aux étudiants de s'entraîner en dehors du cours, mais, ensuite, d'apporter leurs questions et doutes en classe pour les traiter collectivement.

4.2 Les connecteurs temporels

Les connecteurs temporels sont très sollicités au cours de cette séquence parce que les étudiants doivent parler des activités qu'ils ont successivement réalisées pour leurs recherches individuelles ainsi que pour présenter les étapes de leur projet de mobilité.

a) Le nombre d'or

Nous avons proposé à nos étudiants, qui venaient tous de formations d'ingénierie - la construction d'un « Rectangle d'or ». Pour introduire le thème, en relation avec le « Chiffre d'or » en mathématiques, nous avons questionné nos étudiants sur ce qu'ont en commun un escargot, un chou-fleur, un trou-noir, un tournesol ou encore un ouragan, en leur présentant les images suivantes :



Après leurs échanges, nous leur avons proposé la construction d'un « Rectangle d'or » à partir de la consigne tirée du document suivant :

Texte sur le rectangle d'or

On lit à haute voix la consigne de construction du Rectangle d'or, ou on invite un étudiant volontaire à le faire. Après avoir suivi les étapes de construction du Rectangle d'or, chaque étudiant est invité à présenter son dessin. Lors de nos expérimentations, même si quelques-uns n'avaient jamais entendu parler de cette figure géométrique, tous ont réussi à la dessiner. Finalement, l'enseignant répète les consignes de la construction du Rectangle d'or et demande aux étudiants de repérer oralement les connecteurs utilisés (« d'abord », « ensuite », « puis », « finalement », entre autres).

Une activité complémentaire pourra être faite sur le document vidéo suivant sur le nombre d'or :

Le nombre d'or, Micmaths

On demande aux étudiants de repérer au cours du visionnage (jusqu'à 3'55») les connecteurs utilisés. Le mode de présentation pourra surprendre et donner lieu à des échanges, parce qu'il mêle le technique et le ludique. Le débit du présentateur est rapide : on pourra prévoir un second visionnage après avoir, au besoin, complété le première repérage des étudiants.

b) Le moteur électrique

Autre support possible pour des étudiants en sciences exactes ou intéressés par la technologie, un document vidéo sur le moteur électrique (au format wmv)

Le moteur électrique

On propose une transcription à trous de la vidéo dans laquelle on aura préalablement effacé tous les connecteurs temporels (suivant, puis, à nouveau, d'abord, désormais, enfin, quand, de fil en aiguille, à l'instant), et on demande aux étudiants de la compléter en regardant et en écoutant la vidéo.

Bien d'autres activités sur les connecteurs temporels sont disponibles sur Internet. On peut suggérer aux étudiants de les réaliser individuellement en dehors du cours. Par exemple :

Moments successifs : les marqueurs temporels

Les temps en grammaire

SÉQUENCE 2

L'objectif de cette séquence, pour les étudiants, est de prendre contact par écrit avec l'institution qu'ils ont choisie pour leur programme de mobilité. Ils préparent pour cela, successivement, les contenus de leur courriel et la forme qu'il devra respecter, en travaillant les points de langue à mobiliser dans les exercices proposés au moment où le besoin s'en fera ressentir. La séquence se termine par la présentation faite par les étudiants en classe entière de leurs courriels, avec, dans la mesure du possible, les réponses déjà reçues.

1. Préparation des contenus des courriels de demande d'informations à l'institution choisie

Chaque étudiant doit ainsi connaître les informations disponibles sur l'université où il envisage d'étudier et trouver comment contacter certains de ses services pour poser davantage de questions.

Cette première activité vise pour cela à tester la connaissance des informations que les étudiants auront besoin de demander à leurs institutions d'enseignement supérieur. Ils se répartissent en groupes de deux ou trois et on leur demande de répondre à des questions telles que : À quels services devrez-vous envoyer des messages ? Pour demander quelles informations ? Ces demandes peuvent concerner les cours, les horaires, les démarches administratives à réaliser avec les dossiers à remplir, les possibilités de bourses, de logement, de loisirs, etc.

Ensuite, les étudiants effectuent une recherche individuelle et/ou en petits groupes sur les sites des universités pour vérifier s'ils n'ont pas oublié des informations importantes.

Une fois que chaque étudiant considère qu'il a réuni les informations nécessaires, il rédige le plan de son courriel en précisant au début brièvement pour les autres étudiants à quel organisme il l'adresse et quel est son projet. Par groupes de trois, les étudiants échangent leurs plans avec un autre groupe, et chaque groupe effectue une évaluation de la pertinence des contenus de ces plans. Les deux groupes se réunissent ensuite pour échanger leurs commentaires. On pourra intervenir à la demande au cours de ce travail, en particulier pour poser la question de l'ordre à établir entre les différentes demandes d'information.

2. Préparation de la présentation du courriel

Il s'agit d'un genre particulier mais devenu d'usage fréquent : le courriel à une administration, qui doit reprendre, au moins en partie, les conventions qui régissent traditionnellement les lettres à ce type de destinataire.

2.1 Analyse d'exemples de courriels authentiques

On commence par demander aux étudiants quelles formules ils peuvent utiliser pour commencer et terminer ces courriels, ainsi que pour formuler leurs demandes

de manière polie : ce sont en particulier les verbes au conditionnel, parfois combinés avec la forme interrogative, l'expression simultanée de justifications, d'excuses ainsi que de remerciements anticipés. Chaque groupe partage ensuite ses résultats avec l'ensemble de la classe, qui élimine éventuellement les expressions trop informelles ou inadaptées au destinataire. La liste des formulations retenues est mise au tableau.

On fournit ensuite aux étudiants, ou, si possible, on leur demande de rechercher eux-mêmes, quelques courriels formels traitant de sujets divers en rapport avec la vie universitaire : absence ou remplacement d'un professeur ; demande d'un document spécifique au secrétariat ; horaires d'ouverture de la bibliothèque et de ses différents services, en particulier pour l'inscription, le prêt et le retour des prêts ; etc. Nous avons pour notre part sélectionné pour ce travail les documents suivants :

Supports utilisés :

Demande d'informations sur un appartement

Demande de stage

Justification d'absence à une réunion

Nous avons ajouté à ce corpus le document suivant, qui n'est pas un exemple de courriel formel, mais propose de très nombreuses ressources pour les rédiger :

**Comment écrire un courriel professionnel ?
Exemple et conseils**

Il s'agit alors pour les étudiants de regrouper les différentes formules d'adresse initiale, de salutation et de prise de congé, en comparant avec les ressources de ce type qu'ils ont proposées au cours de l'activité précédente.

2.2 Exercice de repérage d'actes de parole

En ce qui concerne les autres types ressources, on les fera regrouper et classer par actes de parole, à partir d'un tableau tel que le suivant (nous avons regroupé ici quelques exemples de l'acte « demander », qui est forcément le plus fréquemment réalisé, et au moyen de formulations, comme on le voit, très diverses) :

	demander	proposer	s'excuser	remercier
Exemples				
Pourriez-vous m'indiquer les justificatifs...				
Je voudrais rejoindre... J'espère avoir l'occasion de discuter avec vous...	X			
Je vous serais très reconnaissant de...				
Seriez-vous disponible pour un entretien...		X		
Je vous prie de bien vouloir m'excuser...			X	
D'avance, je vous remercie de votre compréhension.				X

Après avoir rempli individuellement le tableau, on invite les étudiants à comparer leurs réponses par groupes de deux ou trois, avant une correction en grand groupe à la fin de laquelle, pour introduire l'activité suivante, l'enseignant fera repérer toutes les formulations avec le verbe conjugué au conditionnel.

2.3 Exercices de repérage et d'application des formes verbales au conditionnel présent

On demande aux étudiants, à partir des exemples repérés lors de l'activité antérieure, de rappeler la construction du conditionnel présent : reprise du radical de l'infinitif utilisé pour l'indicatif futur (y compris lorsque cet infinitif est irrégulier), terminaison de l'indicatif imparfait. Au besoin, on complète ou on fait compléter le corpus de réflexion à la disposition des étudiants pour qu'ils aient les moyens de parvenir à ces conclusions. Cela peut être une occasion de revoir rapidement les verbes les plus fréquents à radical irrégulier au futur.

On poursuit le travail par des exercices d'application en ligne sur le conditionnel, que les étudiants font individuellement en dehors du cours. Par exemple :

Le conditionnel présent. Exercices de conjugaison

Verbes au conditionnel présent

Arrivés à ce moment du cours FRANMOBE, les étudiants devront savoir que l'on attend d'eux, après qu'ils aient fait des exercices individuels hors-classe, qu'ils fassent part de leurs éventuelles questions au début du cours suivant, parce c'est aussi un service à rendre tant à l'enseignant qu'à leurs camarades.

2.4 Exercice de réemploi guidé

Afin de terminer le travail sur ce point de grammaire, on propose aux étudiants d'imaginer d'abord en classe entière des situations-problèmes dans lesquelles ils peuvent être amenés, pour les gérer au mieux, à réaliser un maximum des actes de parole repérés auparavant lors de l'activité 2.2 : demander collectivement, avec des camarades, un rendez-vous au responsable des cours FRANMOBE pour demander des aménagements d'horaires ; écrire aux services compétents de l'aéroport en cas de bagages égarés ; écrire au service des inscriptions de l'université parce que la date limite d'inscription à un cours est dépassée ; écrire à une agence immobilière en cas de rendez-vous raté avec un propriétaire de logement ; etc. Une fois cette liste établie, la classe entière discute pour définir les critères d'évaluation qui seront utilisés lors de la présentation des courriels en classe entière. Les étudiants se répartissent par groupes de trois ou quatre, et ils doivent se mettre d'accord entre groupes pour que chaque situation-problème retenue soit choisie par deux groupes différents. L'activité se termine par la projection, pour chaque situation-problème, des deux courriels.

Ces courriels devront sans doute présenter plusieurs points de même type (plusieurs demandes, en particulier). Il peut être utile par conséquent qu'avant la rédaction des courriels, l'enseignant fasse réviser les articulateurs logiques disponibles : d'abord, en plus de, en outre, par ailleurs, non seulement... mais aussi, ensuite, d'autre part, enfin, finalement...

Cette activité se termine par la projection des courriels de chaque groupe. La classe entière discute, avec la participation de l'enseignant, pour éventuellement améliorer les courriels, puis elle vote pour choisir le meilleur courriel en fonction des critères définis. À cette occasion, les étudiants et l'enseignant pourront proposer des corrections, des améliorations, ou encore des alternatives aux textes présentés.

3. Rédaction des courriels aux institutions choisies

Comme activité pratique finale de la Séquence 2, les étudiants travaillent par groupes de trois ou quatre, chacun rédigeant d'abord une première version de son courriel à l'institution d'enseignement où il envisage de réaliser leur programme de mobilité, en reprenant pour cela le plan conçu lors de la première activité de la séquence. Ensuite, les textes de chacun sont relus ensemble et retravaillés avec l'aide des autres membres du groupe. Lors de ce travail apparaîtront forcément d'autres actes de parole nécessaires que les étudiants savent certainement mobiliser dans leur propre langue et qui sont transférables en français, en particulier se présenter et exposer le motif de son courriel.

4. Prolongement : travail sur les échanges avec les institutions

Une fois leurs courriels révisés par l'enseignant, on les incite vivement non seulement à l'envoyer réellement à l'institution, mais à partager en grand groupe la réponse qu'ils recevront. Nos expérimentations dans nos classes nous ont montré, comme on peut aisément le comprendre, que cette activité modifie fortement le rapport des étudiants à leur propre projet, lequel devient brusquement moins abstrait, plus concret et réaliste, dès qu'ils reçoivent la réponse de l'institution de leur choix... surtout s'ils ont reçu une réponse satisfaisante à leurs questions.

Cette séquence se prolonge au besoin, par conséquent, jusqu'à la fin du Projet 3, voire se poursuit en parallèle avec le travail sur le Projet 4, tant que les étudiants maintiennent des échanges entre eux et les institutions d'enseignement qu'ils ont choisies, et qu'ils ont envie de partager ces échanges en classe.

SÉQUENCE 3

Il s'agit pour les étudiants d'élaborer leur budget prévisionnel. Une fois que les étudiants ont choisi leur université et leur établissement (Séquence 1) et après avoir reçu par courriel les réponses à leurs interrogations concernant les coûts de leur projet de mobilité (Séquence 2), ils sont effé en mesure de prévoir leurs dépenses. Cette prévision a été partiellement réalisée lors de l'activité 3.1 de la Séquence 1 ; il ne s'agit plus cependant, dans cette Séquence 3, d'un « budget de survie », mais d'un budget prévisionnel complet, détaillé et réaliste comprenant toutes les dépenses prévisibles : les dépenses avant le départ (demande de visa, billet d'avion, traductions certifiées de documents si nécessaire...), à leur arrivée sur place avant leur installation (premières nuits à l'hôtel, caution locative...), les dépenses universitaires (frais d'inscription...) et les dépenses courantes mensuelles (nourriture, transport, logement, activités extra-académiques...).

1. Premier repérage collectif des différents types de dépense

On demande aux étudiants de se mettre par groupes de deux ou trois, et on leur donne quelques minutes pour répondre aux grandes questions qu'ils doivent se poser avant d'élaborer leur budget :

- Quelles sont les dépenses à prévoir avant de partir ?
- Quelles sont les dépenses fixes et les dépenses variables à prévoir à l'arrivée ?
- Quelles sont les dépenses régulières à prévoir par la suite ?

Les groupes partagent ensuite leurs réponses en classe entière, et un ou plusieurs étudiants reportent la liste des différents postes de dépenses à prévoir sur un document commun sous format de tableau et sur un support qu'ils choisissent eux-mêmes.

2. Conception collective d'un tableau de budget prévisionnel

À partir du tableau de l'activité précédente, on propose alors aux étudiants de se répartir à nouveau en petits groupes afin d'élaborer un budget prévisionnel plus détaillé. Le tableau rempli précédemment leur a permis de commencer à réfléchir aux différents postes de dépenses à prévoir à chaque moment de leur projet de mobilité. Ils doivent maintenant compléter ce tableau provisoire en se mettant d'accord sur les grandes catégories (celles des dépenses avant de partir, pour s'installer et lors du séjour paraissent les plus rationnelles) et leurs sous-catégories (documents administratifs, location du logement...).

Chaque groupe présente ensuite son tableau en classe entière tout en justifiant le choix et la réparti-

tion des dépenses, ainsi que les problèmes discutés en cours de travail.

Il est possible, alors, de passer directement à l'activité suivante n° 3, ou de proposer au groupe entier de créer un formulaire modèle collectif exploitant au mieux tout ce qui leur a paru intéressant dans les propositions des différents groupes, tant du point de vue des contenus que de la forme.

3. Recherches individuelles

Chaque étudiant va devoir maintenant élaborer ou compléter son propre budget prévisionnel, les variables les plus importantes étant la ville où il va résider et l'établissement qu'il a choisi, mais aussi, peut-être, les activités non académiques qu'il compte y mener parallèlement à ses études. Il effectue alors toutes les recherches nécessaires, et il élabore son budget individuellement, en dehors du cours et à son rythme. On se contente de décider avec l'ensemble des étudiants de la date limite de présentation à la classe de leur budget.

Entre-temps, on commence chaque séance de cours en demandant à tous comment se passent leurs recherches, s'ils ont des questions à poser ou des commentaires à faire susceptibles d'intéresser toute la classe, et en rappelant qu'on est disponible pour les aider, au besoin individuellement.

Ces échanges collectifs réguliers permettent en particulier aux étudiants, en échangeant les résultats provisoires de leurs recherches, de prendre conscience des différents modes de recherche (sur Internet, par relations, par prises de contact directes...), des différentes options disponibles (logement seul en studio, ou en appartement avec des colocataires, dans tel ou tel quartier par rapport au campus, modes de restauration, diversité des activités extra-académiques possibles...) et de leurs intérêts respectifs, ou encore des différents documents administratifs exigés. Ces échanges leur permettent aussi, bien entendu, de comparer les sommes qu'ils ont prévu d'allouer aux différents postes de dépenses, notre expérience nous montrant qu'ils ne sont pas toujours très réalistes. Si un modèle collectif de budget prévisionnel a été élaboré à la fin de l'activité précédente, tout type de modification personnelle par rapport à ce modèle sera a priori intéressant à signaler au groupe-classe.

Lors de nos expérimentations, nous avons remarqué que peu d'étudiants travaillaient spontanément la question de leurs dépenses avant leur départ, et à l'arrivée avant leur installation. Il pourra être utile de leur rappeler l'importance de prévoir tout aussi soigneusement ces types de dépenses dans leur budget provisionnel.

4. Ressources langagières (1) : l'expression du but, de la cause et de la conséquence

On propose d'abord aux étudiants de lire attentivement les présentations et de faire les exercices proposés sur les pages Internet suivantes en dehors du cours, en leur annonçant qu'ils vont devoir, en classe, réutiliser oralement ces différents moyens linguistiques :

Grammaire FLE B1 - Exprimer la cause

L'expression de la cause

L'expression de la conséquence

Exercices sur la cause et la conséquence

Expression du but : nuances et construction de la phrase (B1)

Avant de commencer en classe l'activité suivante, on leur demande s'ils ont des questions à poser sur les contenus et les exercices de ces pages. On leur propose alors de commenter immédiatement à l'oral les images ci-dessous, avec comme seule contrainte de faire état de causes, de raisons et/ou de conséquences. On n'hésitera pas à les solliciter pour qu'ils produisent de nombreux énoncés sur chacune de ces notions, en leur expliquant qu'il s'agit de mobiliser un maximum des moyens d'expression qu'ils ont travaillé précédemment.

Supports utilisés :



On demande ensuite aux étudiants, sous forme de jeu, de faire les phrases les plus longues possible en enchaînant plusieurs de ces idées. Exemple sur la première image : « Comme le conducteur était pressé parce qu'il était en retard pour se rendre à un rendez-vous important, il a roulé trop vite, de sorte qu'il a dérapé dans un virage dangereux, et que sa voiture a violemment heurté un arbre. »

On pourra enfin proposer aux étudiants de produire des énoncés concernant l'élaboration de leur budget (ou concernant des budgets mal prévus qu'ils inventeraient), dans lesquels ils auraient à exprimer les trois mêmes notions de but, de cause et de conséquence.

5. Ressources langagières (2) : le subjonctif

Certaines expressions de but utilisées par les étudiants précédemment auront demandé l'utilisation du subjonctif, comme afin que, pour que, de manière que, etc.

Cette séquence est donc l'occasion d'approfondir la question de ce mode sous ses deux aspects, celui de la morphologie, et celui de l'emploi.

Sur la morphologie du subjonctif, on demande aux étudiants de rechercher quelques présentations et exercices sur Internet en dehors du cours, et on fait ensuite le point avec eux en classe entière, en partant des résultats de leurs recherches. Pour notre part, nous avons d'emblée indiqué à nos étudiants les deux pages suivantes :

Fiche de grammaire – Le subjonctif présent (B1)

Le subjonctif présent et passé Exercices de conjugaison

Sur l'emploi du subjonctif, on fait repérer ses différentes valeurs pragmatiques dans un exercice d'appariement. Celui que nous avons proposé pour notre part avait le corrigé suivant :

Il vaut mieux que tu prennes un taxi pour rentrer chez toi ce soir : un conseil. Il faut que tu fasses tes valises tout de suite ! : une obligation. Ma collègue ne veut pas que je participe à son groupe de travail : une autorisation, un refus, une interdiction. J'aimerais que vous me donniez les coordonnées de cet article : un souhait, un désir. Je ne crois pas qu'il soit capable de faire ce travail : un doute, une possibilité. Elle craint qu'il ne vienne pas au rendez-vous : un sentiment (peur, joie, tristesse, surprise, colère, etc.).

Mais on pourra inventer d'autres phrases dont les contenus seront en relation avec les activités et les documents de cette Séquence 3, et ensuite demander aux étudiants de proposer d'autres énoncés relatifs à l'élaboration en cours de leur budget prévisionnel (« Ce serait bien que les sites universitaires donnent directement des informations à jour sur le budgets à prévoir par les étudiants étrangers. », « Je crains que les démarches pour une colocation ne soient trop compliquées à faire à mon arrivée. », etc. Les étudiants devront alors se rendre compte, avec au besoin l'aide de l'enseignant qui validera ou non la grammaticalité de leurs énoncés, que les agents de la proposition principale et celle de la proposition subordonnée conjonctive ne doivent pas être les mêmes. On dira, en effet : « Je crains de ne pas avoir les contacts nécessaires pour envisager une colocation à mon arrivée. » Seul un verbe à une personne indéfinie permet les deux types de construction : « Il serait intéressant de revenir / Il serait intéressant que nous revenions sur la question des colocations. »

6. Présenter son budget

Cette Séquence 3 du Projet 3 se termine par la présentation en classe entière, par chaque étudiant, de son budget prévisionnel. Les étudiants sont souvent plus entraînés que nous à l'utilisation d'outils informatiques de présentation de tableaux chiffrés et de graphiques.

On encourage les autres étudiants à poser des questions non seulement sur le budget présenté, mais sur les difficultés rencontrées dans sa préparation, les so-

lutions trouvées, les résultats obtenus, les recherches qui seraient encore à faire. On s'efforcera à ce propos de convaincre les étudiants que leurs questions et remarques sur les projets des autres sont un service à leur rendre, et à rendre à soi-même parce que cela leur permettra à eux aussi d'améliorer leur propre projet de budget.

7. Séance d'autoévaluation individuelle et collective du Projet 2

Dans la « Présentation didactique » de ce guide, on insiste sur l'importance d'une séance d'autoévaluation à la fin de chaque projet : « L'originalité de FRANMOBE est qu'il se veut d'abord un outil d'élaboration de projets personnels, et qu'à ce titre, sa démarche spécifique d'évaluation doit être en cohérence avec la démarche de projet. » (p. 12)

Nous renvoyons, concernant l'organisation de cette séance, à la procédure indiquée à la fin du Projet 1 (Activité 6, p. 47), avec la reprise du guide d'auto-questionnement individuel et collectif proposé à la fin du Projet 2. Ce guide sera à nouveau repris à la fin du Projet 4.

Nous reprendrons seulement ici les trois premiers paragraphes de cette activité finale du Projet 1, en les mettant à jour par rapport à ce Projet 3.

Il s'agit pour chacun des étudiants et pour le groupe d'évaluer le degré de réussite de l'action de l'ensemble du Projet 3, « Élaborer son projet de mobilité » dans ses dimensions individuelle et collective, dans ses orientations processus (la manière dont a évolué le projet de mobilité) et produit (l'état actuel de ce projet), et enfin sur ses versants culturel et langagier.

Par ailleurs, l'approche plurilingue y est annoncée (p. 9) comme l'une des matrices méthodologiques à mobiliser dans les cours FRANMOBE. Cette approche nous paraît particulièrement adéquate pour les séances d'autoévaluation individuelle et collective pour chaque projet à partir du Projet 2. Elle est à discuter entre l'enseignant et ses étudiants, la décision pouvant être, par exemple, que chacun s'exprime dans la langue qui lui convient. Si - ou lorsque - l'enseignant considère que les étudiants peuvent comprendre ce qu'il dit en français, il semble logique qu'il choisisse pour sa part de ne parler que dans cette langue. ■

PROJET 4

PRÉPARER ET PRÉSENTER SON DOSSIER DE CANDIDATURE

PRÉSENTATION

Le Projet 4 est le dernier projet du cours FRANMOBE. Son objectif est d'amener les étudiants à mobiliser toutes les compétences et les ressources acquises au long des Projets 1, 2 et 3 pour se préparer aux deux actions ultimes de leur projet de mobilité : l'élaboration du dossier de candidature et la soutenance de ce projet lors d'un entretien pour la mobilité académique.

Les Miniprojets 1 et 2 de ce Projet 4 portent surtout sur la construction du dossier de candidature. Les étudiants sont invités à rédiger un CV et une lettre de motivation dûment adaptés au contexte de la mobilité académique. Dans leur lettre de motivation, ils devront argumenter leur choix et leurs objectifs professionnels et personnels à l'écrit. Dans le Miniprojet 3, ils continueront à mobiliser leur compétence argumentative, mais cette fois oralement, pour se préparer à l'entretien.

Pendant les trois miniprojets de ce Projet 4, les étudiants sont incités à réutiliser, de la manière la plus efficace possible, les ressources langagières et culturelles acquises jusqu'ici, et l'enseignant doit pour cela susciter le plus possible leur autonomie et leur responsabilité. Le cours sera pleinement réussi si les étudiants, à la fin de ce Projet 4, ont conçu leur projet de mobilité et sont confiants dans leur capacité à le réaliser, s'ils parviennent effectivement à partir en mobilité académique, et enfin si, au cours de leur séjour, ils continuent à apprendre le français et à s'imprégner des cultures locales à partir des bases que ce cours leur aura fournies.

Les trois miniprojets du Projet 4 sont les suivants :

Miniprojet 1 : « Mettre en valeur son parcours académique ». Voir référentiel page 87.

Miniprojet 2 : « Convaincre de ses motivations pour la mobilité académique ». Voir référentiel pages 70 et suivantes.

Miniprojet 3 : « Réussir son entretien de mobilité ». Voir référentiel et séquences page 88.

Tous ces documents ont été élaborés à partir des activités proposées par Júlia lors des expérimentations qu'elle a réalisées dans ses classes.

Réussir son entretien de mobilité

PRÉSENTATION

Se préparer pour l'entretien de mobilité académique est l'objectif principal de ce Miniprojet 3. À partir d'activités de divers types, les étudiants sont invités à se projeter mentalement et physiquement à cette dernière étape de la préparation à la mobilité académique. Pour atteindre cet objectif, ils préparent un projet académique clair en rapport avec leur projet de mobilité, et ils mobilisent les ressources travaillées précédemment dans les Miniprojets 1 et 2 pour argumenter leurs choix, leurs motivations et leurs objectifs lors de l'entretien.

Il s'agit du dernier miniprojet non seulement du Projet 4, mais de l'ensemble du cours FRANMOBE. Il est donc particulièrement important en ce qui concerne la mise en oeuvre par les étudiants de leur autonomie et responsabilité individuelles et collectives. En ce sens, au-delà du travail sur des contenus grammaticaux, l'idée est de faire appel à l'esprit d'initiative des étudiants en leur proposant un espace de création et de proposition d'activités.

RÉFÉRENTIEL

OBJECTIFS OPÉRATIONNELS

- Rédiger un projet d'étude.
- Se présenter à un entretien pour soutenir son projet de mobilité et son projet d'étude, en argumentant ses choix, ses motivations et ses objectifs.
- Être capable de mettre en avant ses compétences.
- Être capable de répondre aux questions imprévues.

RESSOURCES DOCUMENTAIRES ET CULTURELLES

- Documents d'information concernant les programmes et diplômes du pays d'origine et des pays de mobilité.
- Sites Internet d'établissements d'enseignement supérieur.
- Modèles de projets d'étude et professionnel.
- Vidéos de présentation des codes culturels à respecter au cours de l'entretien.
- Sites pour apprenants de français langue étrangère.

RESSOURCES LANGAGIÈRES

GRAMMAIRE

- La comparaison
- Le futur simple et le futur proche
- L'expression du but
- Constructions verbales avec *de* + infinitif, *que* + indicatif et *que* + subjonctif

LEXIQUE

Vocabulaire nécessaire pour réaliser les objectifs opérationnels de chaque miniprojet dans les domaines et pour les thématiques qu'il mobilise, et avec les documents utilisés.

SEQUENCE 1

Cette séquence 1 du Miniprojet 3 du Projet 4 a été conçue à partir d'un besoin identifié par les étudiants eux-mêmes à la fin du Miniprojet 2. Ils nous ont proposé en effet une reprise des connaissances sur l'organisation des différents systèmes d'enseignement supérieur francophones, avant de commencer concrètement l'élaboration de leur projet d'étude. Ils ressentaient la nécessité de cette révision pour mieux comprendre les rapports entre les établissements francophones et ceux de leur pays, et pour être en mesure, dans les deux séquences suivantes de ce Miniprojet 3, de développer des arguments concernant l'importance de la mobilité dans leurs projets académiques et professionnels. Cette Séquence 1 fonctionne donc comme une reprise de ce que les étudiants ont déjà travaillé dans les projets précédents, mais aussi comme une introduction et une préparation aux deux séquences suivantes de ce Miniprojet 3.

1. Quiz sur les systèmes d'enseignement supérieur francophones

Il s'agit d'une activité d'auto-évaluation des connaissances sur les systèmes d'enseignement supérieurs des différents pays francophones. Ce sujet est introduit la première fois dans la Séquence 3 du Miniprojet 1 du Projet 1, et on le reprend ici au Projet 4 pour qu'il soit travaillé de manière plus approfondie et personnalisée par rapport aux objectifs de mobilité de chaque étudiant.

On propose une liste de questions sur des thèmes variés : l'année universitaire et comment elle est découpée ; la procédure d'admission à l'université (quels sont les examens ou les diplômes nécessaires pour y postuler) ; la gratuité ou non de l'enseignement supérieur ; les différents niveaux de formation proposés (licence, master, doctorat) ; les différents types de cours offerts (cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques). Pour cette activité, on propose deux variantes.

- La première variante est un jeu de compétition sur le site Kahoot.com.

Kahoot!

Cette « plateforme d'apprentissage ludique » permet de créer des quiz adaptés aux besoins des étudiants. Il est possible, par exemple, de choisir le type de question (vrai ou faux, à choix multiples, etc.) et de prévoir le délai de réponse accordé. Pour participer à ce type d'activité, les étudiants doivent donc avoir un portable ou un ordinateur et disposer d'un accès à Internet. Nous avons choisi de faire jouer individuellement en raison de notre dispositif d'enseignement (à distance et en ligne), mais dans un cours en présentiel on pourra répartir la classe en petits groupes. L'utilisation de Kahoot est intéressante parce qu'elle apporte plus de dynamisme au cours et de motivation aux étudiants, qui veulent répondre le plus rapidement et correctement possible pour être les premiers. Un autre point positif du jeu est qu'il pré-

sente un bilan des réponses après chaque question, ce qui permet une discussion en groupe sur chaque point abordé, en particulier si la question a provoqué des doutes ou un grand nombre de réponses incorrectes.

- Dans une deuxième variante, on présente les mêmes questions sous forme de diaporama (en distanciel ou en présentiel) ou sur papier (en présentiel). Comme pour la première variante, on pourra proposer de faire cette activité individuellement ou en petits groupes, la correction se faisant en grand groupe de sorte que les étudiants aient plus de chance de parvenir aux bonnes réponses en mobilisant les expériences et connaissances de tous.

2. Comparaison entre différents systèmes d'enseignement supérieur

Support proposé :

« Étudier à l'université (Québec) »

Il s'agit de prolonger l'activité 1 par un travail de compréhension écrite sur un document présentant l'organisation d'un système d'enseignement supérieur, celui du Québec.

On demande aux étudiants de lire une première fois le texte individuellement. Ensuite, ils analysent le texte par petits groupes pour repérer les informations sur la rentrée universitaire, le nombre d'heures pour un crédit, les niveaux d'étude, les caractéristiques de chaque niveau et les frais scolaires. On propose ensuite aux étudiants de comparer ces informations avec les informations de leur propre établissement d'enseignement supérieur. Pour mieux confronter les données, on pourra proposer un tableau comme celui-ci :

	Québec	Brésil	...
Rentrée universitaire			
Nombre d'heures par crédit			
Niveaux des études			
Frais scolaires			

Chaque étudiant ou chaque groupe est invité à faire les recherches nécessaires pour remplir la dernière colonne avec les informations sur l'organisation de l'enseignement supérieur d'un troisième pays. On suggérera à chaque étudiant de choisir le pays où il envisage sa mobilité académique, et éventuellement de se mettre en groupes par pays choisi. Après le repérage de ces informations, l'activité est corrigée en grand groupe.

3. Travail sur la langue

La comparaison

Le tableau conçu dans l'activité précédente offre l'occasion de réviser la comparaison. En classe, on demande aux étudiants de construire, individuellement ou en petits groupes, au moins quatre phrases de comparaison en utilisant les données du tableau. On peut prévoir aussi de leur demander de construire ces phrases à la maison, individuellement ; ensuite, en groupe-classe, ils les analysent pour identifier les trois types de comparaison (d'infériorité, d'égalité et de supériorité) et repérer les ressources langagières à mobiliser pour ce faire.

On demande aux étudiants de rappeler les règles correspondant à ce corpus qu'ils ont eux-mêmes ainsi constitué : les différences d'emploi sont liées à la nature de l'élément sur lequel porte la comparaison (selon qu'il s'agit d'un substantif, d'un verbe ou d'un adjectif qualificatif). On aboutira avec eux au tableau suivant :

plus de moins de autant de	+ NOM	+ que
VERBE	plus moins autant	
plus moins aussi	+ ADJECTIF	

Finalement, on pourra proposer en classe un exercice qui permette de pratiquer cette règle en même temps que l'argumentation : on soumet aux étudiants une liste de propositions pour eux insolites en fonction des différences culturelles entre les pays francophones. Les étudiants, par paires, doivent choisir une proposition et la défendre en faisant le maximum de comparaisons possibles. Exemples : Changer tous les ans de maison ou d'appartement dans la même ville, comme le font de nombreux québécois, ou rester toujours dans la même chambre de la résidence universitaire ? En Belgique, habiter dans un kot ou dans un kap ? Au Canada, manger des frites ou une poutine tous les jours ?, etc. Certaines propositions de ce genre pourront être faites par les étudiants eux-mêmes : entre eux tous, ils auront sans doute plus d'imagination que l'enseignant...

4. Les établissements d'enseignement supérieur

Support vidéo proposé :

Présentation des études supérieures en France

Il s'agit d'une présentation des différents types d'établissement d'enseignement supérieur et des différents diplômes délivrés en France. Ce document vidéo va servir de support mixte pour la compréhension à la fois de l'oral et des données visuelles. Comme il est long (11 minutes), nous l'avons découpé en deux parties, ce qui a permis par ailleurs de diversifier les exercices proposés sur chacune d'elles. Avec des étudiants arrivés à ce niveau du cours, les sous titres, qui sont par ailleurs activables sur cette page en ligne, ne nous ont pas paru nécessaires, d'autant plus que le débit de la voix est assez lent, et que les documents visuels (les infographies) aident fortement à la compréhension des commentaires oraux.

On réalise l'ensemble de l'activité de compréhension du document en groupe-classe. On prévoit deux écoutes pour chacune des deux parties. Nous avons proposé, enfin, un troisième exercice de production écrite.

- Première partie (0' à 3'03") : exercice de type « vrai ou faux » sur la première partie de la vidéo (présentation générale des niveaux d'études et des établissements d'enseignement supérieur).
- Deuxième partie (5'44" à 10'15") : exercice de repérage des principales caractéristiques de chaque établissement. Pour cet exercice, on propose aux étudiants

une liste de caractéristiques à retrouver (par exemple : le domaine de formation, les diplômes délivrés par chaque institution, la durée des études) ou laisser libre la prise de notes. On peut, à l'inverse, leur faire trouver eux-mêmes ces caractéristiques, ce qui permettra ensuite des échanges d'information entre eux, dans la mesure où ils n'auront sans doute pas tous noté les mêmes informations.

- Débat et production écrite concernant le choix de l'établissement d'enseignement supérieur pour la mobilité. Pour introduire le sujet, on propose un questionnaire sur les informations fournies par la vidéo de manière à faire repérer les critères de sélection d'une institution d'enseignement supérieur ; par exemple, s'il existe des offres de bourses, un partenariat entre universités, la possibilité d'obtention de doubles diplômes, la possibilité de demander de l'aide financière pour le logement, l'alimentation et le transport ; si l'institution est renommée ; si l'institution excelle dans le domaine d'étude ; s'il existe la possibilité de faire un stage ou de participer à un groupe de recherche... Ce questionnaire est rempli individuellement, et chaque étudiant doit choisir les trois critères les plus importants pour lui, en justifiant son choix.

Puis, en groupe-classe, les étudiants comparent la formation suivie dans leur pays à la formation proposée dans l'institution choisie. À ce moment-là, le rôle de l'enseignant est de stimuler les interactions entre les étudiants, le partage d'informations et la recherche des informations qui peuvent les guider vers le type d'établissement qui s'adapte mieux à leurs besoins et à leurs projets professionnels. Pour les étudiants qui choisissent un pays différent de la France, on peut leur proposer de présenter à leurs camarades ce qu'ils ont trouvé de différent dans les établissements d'enseignement supérieur de ce pays. À ceux qui hésitent sur leur choix, on peut proposer un débat en classe sur les critères de choix en général, tel qu'ils ont été présentés dans le questionnaire de l'activité précédente, et/ou des échanges en classe pour aider tel ou tel étudiant qui aurait fait part de ses doutes et de ses hésitations. L'intérêt de la première variante est de faire exploiter toutes les ressources d'information disponibles, l'intérêt de la seconde, d'aider les étudiants indécis dans leur démarche de sélection tout en maintenant entre eux, comme tout au long des quatre projets, une ambiance favorable à l'entraide et à l'autonomie collective.

Après le débat en classe et à partir de la liste de critères de chaque étudiant, on leur propose de réviser la lettre de motivation produite dans la Séquence 3 du Miniprojet 2 du Projet 4. Ils doivent vérifier si les motivations sont claires et si elles correspondent aux critères qu'ils ont jugés fondamentaux au moment de choisir l'institution d'enseignement supérieur. Une nouvelle version pourra être demandée aux étudiants, dans laquelle on les invitera à développer davantage leurs arguments concernant l'importance de la mobilité dans leurs projets académiques et professionnels, et à mieux exposer leurs motivations à la mobilité étudiante.

SÉQUENCE 2

Cette séquence propose aux étudiants de réfléchir personnellement et collectivement sur les relations entre projet de mobilité, projet d'étude et projet professionnel à l'aide d'une carte mentale élaborée par eux-mêmes, d'analyses de présentations de projets d'études, et de réflexions personnelles et collectives pour préparer leurs propres présentations. Les ressources langagières travaillées à cette occasion sont celles qui sont naturellement mobilisées dans la conception des projets : l'expression du futur et l'expression du but. La séquence se termine par la rédaction par chaque étudiant de son projet de mobilité.

1. Création d'une carte mentale « Projet »

On propose aux étudiants de construire la carte mentale « Projet », avec pour objectif de leur faire schématiser leur projet en cours de mobilité académique à partir des connaissances qu'ils ont acquises jusqu'à présent dans le cadre de leur formation FRANMOBE. Certains d'entre eux ont sans doute déjà une certaine expérience de la conduite de projet et de la construction de cartes mentales, qu'ils pourront réutiliser à cette occasion. Ce travail se fait en deux phases distinctes.

La phase 1 peut être réalisée selon deux types différents de démarche, qui vont donner matière l'un et l'autre à discussion entre les étudiants à l'occasion des nombreuses propositions d'ajout ou de suppression d'un mot, ou de modification des liens entre les mots, l'objectif étant d'arriver entre eux au consensus le plus large possible.

La première démarche convient mieux à un cours en présentiel, où la carte mentale (CM) peut facilement être construite collectivement au tableau. On écrit le mot « projet » au centre du tableau et on demande ensuite aux étudiants quels sont les mots-clés (les principaux concepts) qu'ils sont amenés à mobiliser quand ils veulent (se) représenter le processus de conception et de réalisation de leur projet de mobilité académique.

Pour éviter que beaucoup de temps soit perdu à la hiérarchisation des mots de la CM, on peut proposer un modèle de structure, comme celui ci-dessous, où le projet est décliné en différentes phases (leur nombre pourra être différent), puis chacune d'elle en tâches, ressources et dates (tous ces éléments ne seront pas toujours présents, mais certains pourront être détaillés, comme c'est le cas dans ce modèle pour les ressources). Deux ou trois étudiants volontaires écrivent ces mots au fur et à mesure au tableau en complétant au besoin la structure.

Certains étudiants voudront peut-être complexifier la CM en ajoutant des flèches simples ou doubles entre des mots sur des branches différentes. Ils auront alors à le justifier.

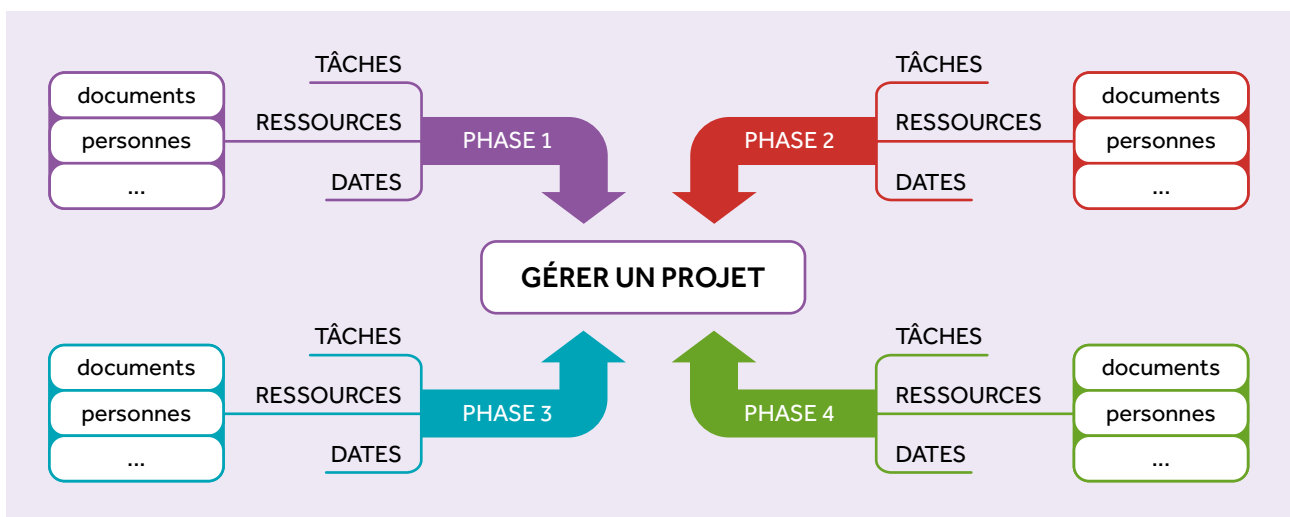
La seconde démarche pourra être mise en œuvre dans le cas d'un cours en ligne, la construction de la CM se faisant alors sur un site tel que MindMeister.com.

MindMeister

C'est cette démarche que nous avons utilisée. Nous avons envoyé une invitation à nos étudiants avec un lien vers une page que nous avons créée en ligne sur un espace de travail partagé. Nous avons écrit seulement « Projet » au centre, sans proposer de modèle comme pour la première démarche ci-dessus. Les étudiants avaient pour seule consigne de proposer un mot chacun à leur tour, puis, chacun à leur tour aussi, de proposer d'organiser la carte : Quelle hiérarchie entre les mots ? Quels liens entre eux ?

Au cours de la phase 2 de cette activité 1, les étudiants ont sous les yeux la carte mentale construite selon l'une ou l'autre des deux démarches, avec pour objectif de la modifier en prenant en compte cette fois non seulement leur projet de mobilité, mais aussi leur projet d'étude et leur projet professionnel. Durant les échanges entre eux à propos de ce travail, nos étudiants, comme nous l'attendions, ont ressenti le besoin de compléter la CM.

Afin de mettre la version finale de la CM à disposition des étudiants, on la prend en photo au tableau, si elle a été réalisée en classe, ou on la télécharge sur le site MindMeister.com au format pdf ou jpg.



2. Travail sur les ressources langagières (1) : le futur simple et le futur proche

Parler de projets c'est parler de l'avenir. En classe, on propose aux étudiants une discussion sur la manière dont ils imaginent leur avenir par rapport à celui de la société en général : comment auront évolué les technologies, les villes, les moyens de transport, l'habitat, les modes de vie, etc., et comment eux-mêmes envisagent leur propre vie, tant personnelle que professionnelle, dans ce nouvel environnement. On peut proposer cette activité en groupe-classe, si le groupe est participatif, ou par groupes de deux ou trois, si les étudiants sont plus réservés.

On demande ensuite aux étudiants de rechercher en dehors du cours un texte ou une vidéo qui ait comme thème l'avenir de la profession qu'ils ont en vue, puis, toujours individuellement, de travailler à partir de ce document en leur proposant les trois tâches suivantes : (1) identification des principaux changements annoncés ; (2) identification des nouvelles compétences nécessaires ; (3) réflexion personnelle pour évaluer comment leurs projets de mobilité les aideront à se préparer à cet avenir tant du point de vue personnel que professionnel. Les résultats de ce travail sont partagés en classe entière, cette séance pouvant être préparée par un travail préalable par groupes de trois ou quatre, chaque porte-parole présentant alors la synthèse des échanges au sein de son groupe. Dans une perspective plurilingue, on peut parfaitement imaginer que certains de ces documents soient en L1 ou dans une autre L2, comme l'anglais, pour les étudiants qui le souhaitent ou qui n'ont trouvé un « bon » document que dans une autre langue que le français. Mais ils en rendront compte et l'exploiteront, bien entendu, en français.

Après ce travail, les étudiants se mettent par groupes de deux ou trois et recherchent ensemble les verbes au futur dans leurs documents (dans les documents dans une autre langue que le français, les étudiants transposent les verbes de L1 au français). Ils font une liste de ces verbes à l'infinitif et à la forme du futur avec laquelle ils apparaissent dans leurs documents ou dans leur traduction. Cela leur fournira l'occasion de revoir la construction des temps du futur, qui a déjà été travaillée au Projet 2, Mini projet 1, Séquence 1.

Pour aller plus loin sur la morphologie et l'emploi des verbes au futur, on peut penser à différentes activités :

- Demander aux étudiants de rechercher la liste des verbes irréguliers au futur (modifications du radical de l'infinitif).
- Travailler les valeurs du futur simple et du futur proche, la thématique de cette séquence se prêtant à des énoncés alternant les deux valeurs. Exemple concernant le projet d'étude : « Je serai ingénieur

agronome. / Je travaillerai (dans tel domaine, dans tel type d'entreprise) /, etc. Pour cela, je vais faire un Master en... / Je vais suivre un cours de... / etc. Exemple concernant le projet professionnel : « À l'avenir, dans cette profession, il faudra/ on devra/ il y aura / etc. Alors, pour me préparer, je vais... »

- Autre activité, cette fois d'interaction orale : un « jeu de la voyante version mobilité académique ». En binôme, un étudiant joue le rôle de la voyante et l'autre est l'étudiant angoissé qui veut connaître ce qui lui arrivera lors de son séjour de mobilité académique. On encouragera les étudiants à donner libre cours à leur créativité en préparant des scénarios différents : comiques, surréalistes, catastrophiques, etc. Certains binômes voudront préparer les répliques, d'autres, peut-être, se risqueront à improviser, au moins en partie.

3. Le projet d'étude et le projet professionnel

Support proposé :

Campus France : Exemples de projets d'études

On demandera d'abord aux étudiants de repérer dans le premier texte le troisième temps du futur, qui n'a pas été travaillé dans l'activité précédente de la séquence, à savoir le futur antérieur (« Lorsque j'aurai obtenu mon diplôme »). Ce temps ne pose pas de problème particulier aux lusophones et hispanophones, de sorte qu'on pourra leur donner l'occasion de le réutiliser dans la suite de la séquence. Il sera très utile, en particulier, pour exprimer, comme dans cet exemple, le passage d'une phase à une autre des projets d'études.

Ce repérage pourra être fait avant le jeu de la voyante, au cours duquel les étudiants pourront aisément, s'ils le souhaitent, se donner des occasions de réutiliser aussi le futur antérieur : « Qu'est-ce qui se passera une fois que j'aurai obtenu mon diplôme ? / quand je serai revenu dans mon pays ? », etc.).

On signalera également aux étudiants, sur cette page de Campus France, l'erreur d'orthographe présente dans le deuxième texte : l'expression correcte n'est pas « pour **se** faire », mais « pour **ce** faire » (= « pour faire cela ») : les Français aussi commettent des erreurs dans leur propre langue, même sur des documents officiels !...

Nous n'avons pas jugé utile, par contre, d'attirer l'attention sur la question du singulier ou du pluriel dans l'expression « projet(s) d'étude(s) », et nous nous sommes contentée¹ de reprendre sans commentaire la solution (discutable) adoptée par la revue : « projet d'étude / projets d'études ».

Après une première oralisation collective du document proposé, les étudiants définissent collectivement les critères qui leur paraissent les plus pertinents pour évaluer la présentation écrite d'un projet d'étude. Pendant ce travail, l'enseignant ou l'un des étudiants reporte et

¹ Note de la rédaction : cet accord au féminin singulier est correct, « nous » désignant Julia, l'auteure de cette séquence. On veillera au respect de cette particularité grammaticale du français si les étudiants choisissent d'utiliser ce « nous » dit « de majesté » dans leurs présentations écrites, bien que le « je » soit parfaitement admis dans ce genre de texte.

organise ces critères sur le tableau (dans un cours en présentiel), ou sur un document partagé (en cas de cours à distance). Ce seront par exemple la clarté du texte, des informations pertinentes et suffisantes, la force des arguments, la cohérence du projet par rapport au parcours académique, l'impression générale positive donnée par l'auteur sur son engagement. Au besoin, on orientera des étudiants vers les critères particulièrement adaptés à un projet d'étude impliquant une mobilité académique dans une université francophone.

Par groupes de deux ou trois, les étudiants relisent le document proposé et choisissent le projet qui leur paraît le mieux présenté en fonction des critères définis, puis les groupes présentent à la classe entière leur choix en le justifiant. Le travail se termine par une discussion collective sur les points qui semblent le mériter.

4. Travail sur les ressources langagières (2) : l'expression du but

Ce travail reprend, en l'approfondissant, le travail sur l'expression du but déjà abordé - en combinaison avec l'expression de la cause et de la conséquence - dans le Projet 3, Miniprojet 2, Séquence 2. Il est logique qu'un cours basé sur la pédagogie de projet insiste particulièrement sur cette notion.

Le travail s'effectue ici à partir d'une nouvelle lecture du document support de l'activité 3, au cours de laquelle on demande aux étudiants de regrouper toutes les expressions utilisées pour exprimer un but professionnel, en les classant par nombre d'occurrences. Le résultat attendu est le suivant :

- 1er. me permettra de + infinitif : x4, et même x5 si on y ajoute la variante « me donnera l'occasion de + infinitif » ;
- 2e. je compte + infinitif : x3 ;
- 3e. j'aimerais + infinitif (x2) ;
- 4e. je songe à + infinitif (x1) ; je pourrai ainsi + infinitif (x1).

On fera noter aux étudiants que les auteurs n'utilisent jamais les expressions « directes » de but, telles que pour ou pour que, afin de et afin que, qu'ils connaissent sans doute déjà, et qu'on leur propose malgré tout de réviser parce qu'ils pourront parfois les rencontrer et les utiliser. On leur indique à cet effet les exercices suivants à faire individuellement :

Expressions du but - cours ➡

Exprimer le but ➡

Exprimer le but, B2 ➡

Expression du but : nuances et construction de la phrase (B1) ➡

On peut proposer ensuite aux étudiants une activité d'entraînement qui consiste à reformuler des phrases du document support de l'activité n°2 en utilisant les expressions plus « directes » du but proposées dans la série d'exercices. Exemples (la flèche indique la réécriture) :

« Lorsque j'aurai obtenu mon diplôme, je compte poursuivre mes études supérieures dans un établissement français en intégrant une classe préparatoire. »

« Lorsque j'aurai obtenu mon diplôme, j'ai l'intention de poursuivre mes études dans un établissement français, et pour cela d'intégrer une classe préparatoire. »

« Passionnée par la stratégie, j'aimerais me spécialiser dans le domaine de la gestion stratégique. »

« J'ai pour but de me spécialiser dans le domaine de la gestion stratégique de manière à satisfaire ma passion pour la stratégie. »

Comme on le voit, les reformulations exigées sont parfois complexes, de sorte qu'un travail préalable en petits groupes pourra se révéler utile. La situation d'énonciation des projets d'études du document permet très difficilement l'utilisation d'expressions avec « que + verbe au mode subjonctif ». On pourra, avec des étudiants intéressés, en faire le test...

5. Débat oral sur le thème de la relation entre projet de mobilité, projet d'étude et projet professionnel

On propose aux étudiants de débattre entre eux de la question des relations entre projet de mobilité, projet d'étude et projet professionnel. Pour lancer la discussion, on pourra leur soumettre quelques questions, telles que : Quelle relation peut-on ou doit-on établir entre les trois types de projets ? Est-il important d'avoir un projet professionnel déjà bien défini au moment de présenter son projet de mobilité ? Quelles sont les attentes des recruteurs lors des entretiens d'embauche concernant ces trois types de projets ?

6. Rédaction par les étudiants de leur projet professionnel

Pour conclure cette séquence, on propose aux étudiants de rédiger leur propre projet professionnel. Cette activité se fait individuellement en dehors du cours. On corrige les productions individuellement, ou on propose avant cette correction par l'enseignant un premier travail de révision entre étudiants, qui échangent pour cela leur texte avec un camarade.

SÉQUENCE 3

Cette séquence est particulièrement importante non seulement parce qu'elle est la dernière séquence du Projet 4, mais aussi parce qu'elle clôt l'ensemble du cours FRANMOBE. L'entretien sur lequel elle porte est en effet la dernière étape de la préparation à la mobilité académique. C'est cet entretien qui est travaillé pendant cette dernière séquence au moyen de plusieurs types d'activité.

Cette séquence ne comporte pas d'exercices grammaticaux : le moment n'est plus à l'acquisition de nouvelles ressources langagières, mais à l'utilisation la plus efficace possible de toutes celles acquises jusqu'ici, comme ce sera le cas au cours du véritable entretien de mobilité.

Les étudiants, dont on aura sollicité tout au long des quatre projets de ce cours leur autonomie et leur responsabilité, devront pouvoir faire preuve, au cours de cette dernière séquence, d'un maximum d'esprit d'initiative. Ce que l'on doit viser en priorité dans cette séquence en tant qu'enseignant, par conséquent, c'est qu'elle soit construite le plus possible par les étudiants eux-mêmes pour la mise en œuvre des activités que nous proposons ici, et même pour d'autres activités qu'ils proposeraient en supplément ou en remplacement, et qu'ils prendraient en charge entièrement.

1. L'entretien d'embauche

Pour introduire le thème, on propose aux étudiants une séance collective de remue-méninges sur les erreurs opposées à ne pas commettre, qui pourraient être énoncées sur le modèle « Il faut être assez..., mais il ne faut pas être trop... », ou sur tout autre modèle adéquat (« Nous savons que nous devons..., mais que nous ne devons pas... », etc ?).

On annonce aux étudiants que cette première activité va s'appuyer sur un des extraits d'un document vidéo de la web-série "La Normalitude", de la comédienne Valentine Féau, dans laquelle elle interprète elle-même différentes candidates pendant un entretien d'embauche.

1.1. Analyse de deux ou trois courtes séquences vidéo et simulations d'imitation

Support proposé :

La Normalitude de l'Entretien d'embauche

Il s'agit d'un montage de plusieurs séquences vidéo dont on exploitera ici seulement quelques-unes.

On projette d'abord la courte séquence d'annonce (0:13-0:19), et on leur précise que le terme qu'ils auront peut-être repéré, mais sans doute pas compris, « normalitude », n'existe pas en français. C'est un « mot-valise » inventé par l'auteure de la vidéo à partir de « nor-

malité » et d'« attitude », pour désigner ainsi de manière amusante l'attitude normale à adopter lors d'un entretien d'embauche¹ : on sait déjà, à la simple lecture du titre de cette vidéo (mais aussi à la voix du commentaire et à la musique d'accompagnement), que ce seront des sketches comiques, et que les attitudes des personnages ne sont peut-être, justement, pas du tout « normales »... Le comique des différentes séquences est ici tellement poussé qu'il est proche du burlesque.

On projette ensuite les deux séquences suivantes, qui se font suite et se répondent l'une l'autre parce qu'elle présentent deux défauts opposés : l'excès d'assurance, et le manque d'assurance : « Entretien Thatcher 2.0 » (0:20-0:48) et « Entretien paillasson » (0:49-1:15).

On demande aux étudiants, après ce premier visionnage, de caractériser globalement, de manière opposée, les attitudes des deux candidates. Ils diront si ce type d'opposition est l'un de ceux qu'ils avaient prévus dans la première phase de remue-méninges, ou non, pourquoi il est important de bien se « positionner » entre ces deux excès inverses, et comment le faire.

Lors d'un deuxième visionnage, on demande aux étudiants de prendre des notes individuellement, en notant le maximum de détails permettant d'analyser ensuite entre eux l'attitude de chacune des candidates. La mise en commun se fera aussitôt après en classe entière.

Voici l'analyse détaillée de ces deux séquences que nous avons faites préalablement pour notre cours : on choisira la manière dont on pourra faire trouver et exprimer par les étudiants, parmi tous ces contenus d'analyse, ceux qu'on aura choisis comme intéressants, et accessibles avec l'aide et le guidage qu'on leur fournira au besoin.

- « Entretien Thatcher 2.0 » (0:20-0:48).

Analyse du titre

Thatcher, ancienne Première ministre britannique, a laissé le souvenir d'une femme politique très autoritaire et ne reculant devant rien pour faire valoir les intérêts de son pays : elle avait gagné le surnom de « la Dame de fer ». Les chiffres « 2.0 », quant à eux, font allusion aux compétences en informatique que s'attribue très généreusement la candidate.

Analyse de l'entretien

La candidate a se montre très sûre d'elle : les bras croisés sur la table, le regard direct, un sourire de supériorité voire de condescendance aux lèvres. Elle se vante énormément en énumérant une liste impressionnante de qualités et de compétences techniques personnelles, et elle demande aussitôt un salaire énorme. Elle montre qu'elle aurait à son poste un comportement arrogant et autoritaire en décrochant deux fois elle-même le téléphone du recruteur pour couper immédiatement

¹ Pour la petite histoire, ce mot-valise fait allusion à un mot utilisé par Ségolène Royal, longtemps compagne de l'ancien Président de la République français François Hollande et ancienne candidate à la Présidence de la République, celui de « bravitude », à l'occasion d'une visite de la Grande Muraille de Chine, pour célébrer la... « bravoure » des constructeurs. Son erreur avait été beaucoup moquée dans les médias, et cette terminaison « -itude » beaucoup réutilisée dans d'autres contextes de manière ironique, puis, plus largement, pour créer un effet de comique langagier. Son utilisation ici par Valentine Féau en est un exemple.

la communication (« C'est occupé ! »... « C'est moi qui prend le poste ! »). Elle se permet même d'interroger le recruteur et de l'évaluer. On a l'impression à ce moment-là qu'elle parvient à le déstabiliser par un comportement presque agressif ! Le comique est ici provoqué par cette inversion des attitudes, des comportements et des rôles attendus des interlocuteurs lors d'un entretien d'embauche, et par la manière outrancière avec laquelle la candidate se met en valeur.

- « Entretien paillason » (0:49-1:15)

Analyse du titre

Un paillason, c'est tout plat, sur le sol, et c'est fait pour s'essuyer les pieds. « Traiter quelqu'un comme un paillason », c'est le rabaisser et l'humilier. On sait déjà, en lisant le titre, que l'attitude de cette deuxième candidate va être à l'extrême opposé de celle de la première !

Analyse de l'entretien

La candidate a une attitude physique qui montre son manque d'assurance : bras croisés sous la table, épaules tombantes, visage fermé et regard triste d'une personne qui donne immédiatement l'impression d'être faible et même déprimée. Elle commence par dénigrer son nom (« C'est pas terrible comme nom ! »), critiquer son âge (30 ans... C'est vieux !), et elle avoue d'emblée au recruteur qu'elle ne pense pas être faite pour le poste. Elle montre qu'elle n'avait pas pensé à ses prétentions salariales, annonce un montant très bas (« mille euros » : sans doute pensait-elle par mois) qu'elle baisse encore aussitôt quand elle croit que le recruteur, en lui demandant « Par mois ? », lui signifie que sa demande est trop élevée. Elle rectifie immédiatement : « Non, par an ! ». Le comique, ici, vient du fait que c'est la candidate elle-même qui a cette attitude de dévalorisation systématique vis-à-vis d'elle-même, qui se traite elle-même comme un paillason, et cela précisément à un moment où au contraire on s'attendrait à ce qu'elle se mette en valeur.

- Analyse de l'« Entretien sincérité » (2:48-3:02) et de l'« Entretien foire à la saucisse » (3:03-3:37)

Avant de proposer l'activité suivante (s'appuyant sur le tableau des amorces, cf. plus avant), on pourra visionner une seule fois les deux courtes séquences qui se suivent un peu plus loin dans l'enregistrement, à savoir « Entretien sincérité » (2:48-3:02) et « Entretien foire à la saucisse² » (3:03-3:37) en demandant simplement à l'avance aux étudiants de repérer quelle même erreur commettent les deux candidates, et quelle même absence de professionnalisme cette erreur révèle chez elles. Les réponses sont qu'elles ne parlent que d'elles-mêmes et de choses personnelles insignifiantes ou du moins qui n'ont rien à voir avec ce qu'on attend dans un entretien professionnel. Leur attitude et leur comportement trahissent chez elles, de manière comique tellement elle est carica-

turale, à la fois de l'égoïsme, de l'insouciance et de la frivolité, autant de traits de caractères à l'exact opposé des exigences professionnelles !

Cette analyse rapide de ces deux entretiens, « Entretien sincérité » et « Entretien foire à la saucisse » - que l'on pourra prolonger par une discussion sur les qualités attendues au contraire d'un candidat à la mobilité - attirera malgré tout l'attention des étudiants, après la question de l'équilibre à respecter au cours de l'entretien, entre la confiance en soi exagérée et la modestie exagérée, sur une autre question que tout candidat doit se poser, qui est celle de la place à donner lors de l'entretien à des éléments personnels tels que son origine, sa famille, ses goûts et son parcours de vie.

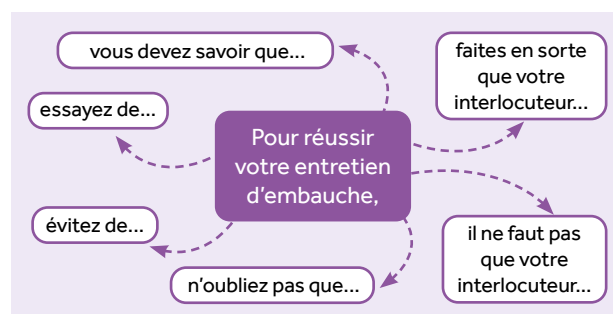
On propose alors aux étudiants de préparer par groupes une simulation d'entretien reprenant l'une de ces deux ou trois erreurs, ou une autre qu'ils estiment spécifique de leur culture sociale, et de jouer les scènes devant le groupe-classe. Par exemple, un étudiant utiliserait toute une série de métaphores footballistiques, une étudiante gesticulerait de manière exagérée, une autre utiliserait beaucoup d'expressions familières ou argotiques...

Si les étudiants n'y pensent pas d'eux-mêmes, on pourra proposer qu'un groupe choisisse une simulation prolongeant la scène du premier entretien : la candidate est tellement sûre d'elle et d'avoir bien réussi son entretien, qu'elle donne des conseils à la sortie à un/une autre candidat/-e qui attend son tour dans le couloir.

1.2. Productions orales guidées à partir d'un tableau d'amorces

Par groupes de trois ou quatre, on fournit ensuite aux étudiants le tableau ci-dessous, qui propose une série d'amorces de conseils. Les étudiants vont simuler être les « coachs » de l'une ou l'autre des deux candidates, qui, après avoir vu l'enregistrement de leur entretien d'embauche, leur dicte (ou leur écrit) la liste des erreurs à ne plus commettre, des bonnes attitudes à montrer et des bons comportements à adopter.

Les amorces ont été choisies de manière à diversifier les constructions syntaxiques des énoncés-conseils : on pourra donner comme consigne d'utiliser au moins une fois chacune d'entre elles.



² Cette appellation fait allusion à l'expression « foire à la saucisse ». Dire d'une manifestation culturelle ou d'un spectacle d'artiste, par exemple, que c'est « une (vraie) foire à la saucisse », c'est dire que c'est « du (grand) n'importe quoi » : que c'est très mal conçu, ou très mal organisé ou encore très mal réalisé, ou que le public a des comportements inacceptables, etc.

2. Prévoir le plan d'un entretien de mobilité académique

2.1. Reprise du tableau des amorces

À la suite de l'activité 1, qui porte sur l'entretien d'embauche, on demande au groupe-classe quelles sont à leur avis les différences entre l'entretien d'embauche et l'entretien de mobilité académique auquel ils doivent se préparer. Dans notre cas, nos étudiants sont rapidement arrivés entre eux à la conclusion que les attitudes et les comportements attendus sont globalement les mêmes, mais que les contenus abordés dans l'entretien de mobilité académique seront différents, parce qu'ils porteront sur les projets de mobilité, les projets d'études et le projet professionnel.

On leur demandera alors, en groupe-classe ou d'abord en groupes restreints, de reprendre le tableau des amorces pour l'appliquer aux conseils spécifiques qu'ils pourraient donner à des étudiants commençant le cours FRANMOBE en ce qui concerne les contenus à aborder... ou à ne pas aborder dans un entretien de mobilité. Par exemple : « Évitez de parler trop longuement de votre parcours académique. Vous devez savoir que ce sont vos diplômes obtenus qui intéressent d'abord votre interlocuteur. » « Faites en sorte que votre interlocuteur vous sente vraiment motivé à combiner votre projet de mobilité avec votre projet d'étude et votre projet professionnel. » Ce type de simulation a toute sa place ici : on sait que l'une des meilleures manières d'apprendre est d'enseigner !

2.2. Réflexion collective sur les questions à prévoir

Les étudiants se répartissent ensuite en groupes de trois ou quatre, et on les invite à imaginer, dans leur ordre chronologique, la liste des questions les plus fréquentes que leur interlocuteur leur posera lors de leur entretien de mobilité, en en fixant un nombre minimal (pour notre part nous l'avons fixé à cinq), ainsi que les différents points qu'ils devront aborder dans leur réponse. On leur demande de mettre le résultat de leur travail (les différentes questions, et, sous chacune d'elles, les éléments de réponse à prévoir) sur une colonne d'un document partagé en ligne qu'ils auront divisé en deux parties verticales.

Ensuite, toujours en groupes restreints, ils reportent sur la deuxième colonne de leur document, les questions et les éléments de réponses à prévoir tels qu'ils sont proposés dans le document suivant, sous la forme d'une prise de notes synthétique semblable à celle qu'ils ont utilisée précédemment.

Support proposé :

Les questions fréquentes dans l'entretien Campus France

On demande ensuite aux étudiants, toujours en petits groupes, de faire entre eux une comparaison entre les contenus des deux colonnes, et les commentaires que cette comparaison leur suggère. Puis, en classe entière, chaque groupe présente à l'écran le résultat de son travail.

La classe entière, enfin, modifie les contenus de la première colonne de manière à produire collectivement

leur « plan collectif d'un entretien de mobilité » qui leur servira de guide pour l'activité suivante.

3. Action finale du Miniprojet 3 : préparation et simulation de l'entretien individuel de mobilité académique avec l'enseignant

3.1. Se préparer aux questions du recruteur

Afin de préparer les étudiants pour l'action finale, on les invite à revoir leur projet de mobilité et à réfléchir à chaque question qu'ils devront traiter au début de l'entretien, puis aux questions possibles de l'interlocuteur, de manière à prévoir leurs interventions tout en gardant la possibilité de faire preuve d'un minimum de spontanéité. À cet effet, ils pourront écrire leurs réponses aux questions prévues de la part de l'interlocuteur, mais on leur demandera de ne pas les mémoriser.

L'enseignant aussi se prépare pour cette simulation. On fait une sélection des questions que l'on peut séparer en trois groupes : (1) les questions essentielles, (2) les questions sur la mobilité académique et (3) les questions surprises. On appelle *questions essentielles* les questions qui seront posées à tous les étudiants, comme la présentation personnelle et du parcours académique ; les motivations pour partir en mobilité ; le choix du pays et de l'institution d'enseignement supérieur ; et la présentation du projet d'études. Le deuxième groupe, des questions sur la *mobilité académique*, comprend les questions qui ont nécessairement un rapport avec la mobilité, mais qui ne seront pas posées à tous les étudiants. Pour chaque entretien, on doit choisir parmi les questions sur le logement, le budget, les bourses de financement, le composant émotionnel de vivre dans un pays étranger et les différences culturelles. Finalement, les *questions surprises* sont des questions qui ne sont pas forcément liées à l'univers de la mobilité académique, mais que le recruteur peut poser simplement pour tester la capacité d'adaptation et d'improvisation du candidat.

3.2. Conseils de recruteurs pour les entretiens de mobilité

3.3. Exercices d'improvisation

Ces exercices, appelés parfois « séances d'impro », sont utilisées en milieu professionnel pour apprendre à gérer l'imprévu dans des entrevues importantes et le stress qu'il peut engendrer.

Pour commencer une séance d'improvisation, on propose un premier temps d'échauffement afin de créer une transition entre le cours classique et l'espace imaginaire à venir. Pour ce type d'activité, en effet, les étudiants doivent être détendus, et pour cela, on peut leur proposer des exercices physiques d'assouplissement.

Avant de débiter les improvisations, chaque étudiant écrit sur des morceaux de papier, un trait de personnalité (exigeant, prétentieux, timide, sympathique, sérieux...) ou une émotion (stressé, en colère, triste, indifférent) pour le rôle de l'étudiant passant l'entretien et pour le rôle du recruteur. Il s'agit ainsi de se préparer à des contraintes psychologiques différentes.

Les étudiants simulent alors immédiatement devant la classe entière, sans préparation, des entretiens de mobilité en binômes, l'un jouant le rôle de l'étudiant, l'autre celui du recruteur.

Après chaque simulation, on demande aux étudiants spectateurs de commenter la scène en donnant leurs impressions sur son déroulement, et notamment, sur les réactions de l'étudiant : Son attitude était-elle adaptée ? A-t-il bien répondu aux questions ? Et plus généralement, surtout, a-t-il su gérer l'imprévu, et comment ?

3.4. Simulation de l'entretien individuel de mobilité académique avec l'enseignant

Une fois qu'il s'estime prêt, chaque étudiant convient avec l'enseignant d'une date/heure pour une simulation d'entretien, l'enseignant jouant le rôle de l'interlocuteur-examineur.

On en profite pour demander aux étudiants d'apporter le jour de cet entretien simulé, pour révision conjointe le jour-même ou plus tard, le dossier demandé par l'institution choisie par l'étudiant, qui comprendra sans doute certainement, outre une copie du CV, la lettre de motivation et le projet d'études.

L'entretien peut se réaliser en présentiel ou par visioconférence, la dernière option ayant comme avantage la possibilité d'être enregistrée plus facilement. On propose en effet à l'étudiant d'enregistrer son entretien et de le lui envoyer pour qu'il s'autoévalue (seul ou avec l'enseignant).

4. Séance d'autoévaluation individuelle et collective du Projet 4 et du cours FRANMOBE

Dans la « Présentation didactique » de ce guide, on insiste sur l'importance d'une telle séance d'autoévaluation à la fin de chaque projet : « L'originalité de FRANMOBE est qu'il se veut d'abord un outil d'élaboration de projets personnels, et qu'à ce titre, sa démarche spécifique d'évaluation doit être en cohérence avec la démarche de projet. » (p. 12)

Nous renvoyons, concernant l'organisation de cette séance, à la procédure indiquée à la fin du Projet 1 (Activité 6, p. 47), avec la reprise du guide d'auto-questionnement individuel et collectif proposé à la fin de la « Présentation didactique », pp. 12-13. Le même type de séance a été organisé à la fin du Projet 2 et du Projet 3.

Nous reprendrons d'abord ci-dessous les trois premiers paragraphes de cette activité finale du Projet 1, en les mettant à jour par rapport à ce Projet 4.

Il s'agit pour chacun des étudiants et pour le groupe d'évaluer le degré de réussite de l'action de l'ensemble du Projet 4 - qui se trouve être l'objectif terminal du cours FRANMOBE, « Préparer et présenter son dossier de candidature » - dans ses dimensions individuelle et collective, dans ses orientations processus (la manière dont a évolué le projet de mobilité) et produit (l'état actuel de ce projet), et enfin sur ses versants culturel et langagier.

Par ailleurs, l'approche plurilingue y est annoncée (p. 9) comme l'une des matrices méthodologiques à mobiliser dans les cours FRANMOBE. Pour le Projet 4 comme pour les projets précédents, l'utilisation du français et de la L1 est à discuter entre l'enseignant et ses étudiants. On pourra penser qu'au niveau atteint par les étudiants, ils pourront s'exprimer en français. Mais la priorité est que l'évaluation soit vraiment bien réalisée, ce qui peut demander encore que chacun s'exprime dans la langue qui lui convient au moment qui lui convient. Plus que lors de l'évaluation de projets précédents, toutefois, on pourra considérer que les étudiants seront en mesure de comprendre tout ce qu'on leur dira en français.

Cette séance d'évaluation de fin de Projet 4 est aussi celle de l'évaluation de l'ensemble de la formation FRANMOBE. On pourra pour cela s'inspirer des différentes propositions faites pour le Projet 1 (Activité 6, p. 47), tant en ce qui concerne les contenus que la procédure, avec une reprise adaptée de la fiche d'auto-questionnement (cf. pp. 12-13). On pourra penser aussi à un commentaire oral en français, par les étudiants, de leur « Fiche apprenant » rédigée en L1 au début de la Séquence 0 (cf. p. 16) : ils pourront alors comparer leurs demandes et attentes initiales non seulement avec ce que ce cours leur a apporté, mais aussi avec la manière dont leurs demandes et attentes ont évolué... et se rendre compte de leurs progrès en français.

Les différents points à faire aborder par les étudiants lors de cette évaluation finale du cours nous semblent être les suivants, et, tout aussi important que les points eux-mêmes, les relations dynamiques qu'ils ont entretenus :

- L'évolution de leur projet tout au long du cours : la manière dont il a été préparé, dont il s'est modifié, individuellement et sous l'influence du groupe et de l'enseignant.
- L'évolution de leurs représentations initiales sur la culture sociale des pays de mobilité francophone en général et du pays qu'ils ont choisi en particulier, sur la culture des étudiants dans les campus et la culture de l'enseignement supérieur : quelles découvertes ont-ils faites ; quelles impressions et réactions ont-ils eues ; dans quelle mesure et quelles envies sont les leurs, maintenant ?
- Leur apprentissage du français :
 - Se sentent-ils maintenant bien préparés pour l'utiliser dans les différents domaines ci-dessus (en société, sur le campus, dans leurs études), et, tout aussi important, ont-ils le sentiment qu'ils pourront rapidement progresser sur place ? ;
 - La manière dont on leur a enseigné le français leur a-t-elle convenu ? Leur a-t-elle paru efficace ? A-t-elle changé leur manière d'apprendre ?
- Leur formation générale.

La formation que ce cours a proposée, avec un mode de relation enseignant-étudiants peut être différent des cours habituels, avec un entraînement à la conduite de

projets, au travail collectif, à l'autonomie et à la responsabilité à la fois individuelles et personnelles, apporte sans doute une contribution à la formation générale des étudiants, tant personnelle que professionnelle : on relira à ce propos, avant de réaliser cette dernière partie de l'évaluation finale avec les étudiants, ce qui était dit des « finalités formatives » du cours FRANMOBE en page 8 de la « Présentation didactique ». Ces finalités ont-elles été atteintes ?

Et pour finir le cours dans la bonne humeur, pourquoi ne pas proposer aux étudiants de se quitter sur une séance de sketches humoristiques, semblables à ceux de la série « Normalitude », avec des entretiens d'inscription d'un étudiant FRANMOBE, et des entretiens d'embauche d'un enseignant FRANMOBE ?... Le nom de la future série Web à succès est tout trouvé : « La Normalitude : l'entretien de mobilité académique » ! ■

Nota Bene

- Ce glossaire reprend les notions précédées d'un astérisque (*) dans la « Présentation didactique » de ce Guide. Il se limite à celles qui, dans FRANMOBE, présentent une importance particulière, ou des spécificités par rapport à leurs significations courantes en didactique des langues-cultures.

- Les premiers concepteurs du Référentiel FRANMOBE et de son cours se sont dès l'origine réclamés de la perspective actionnelle, qui est une perspective de l'agir social. Les principaux termes utilisés dans ce Guide qui renvoient à cette perspective - *action*, *actionnelle* (*perspective -*), *activité*, *agir* (*l'-*), *compétence*, *processus*, (*mini*)*projet*, *référentiel*, *tâche -*, qu'ils soient ou non repris dans le présent Glossaire, pourront utilement être replacés dans l'ensemble de leur champ sémantique en consultant le document suivant:

Christian Puren, « Le champ sémantique de l'« agir » en didactique des langues-cultures »

Autoévaluation : Il s'agit, dans les cours FRANMOBE, d'une *autoévaluation individuelle et collective, orientée processus d'élaboration des projets et processus d'apprentissage de la langue et de la culture. Elle est à construire en commun par l'enseignant et les apprenants en s'aidant d'un « guide d'auto-questionnement ». Voir « Présentation didactique », Point 3 « L'autoévaluation individuelle et collective », p. 12.

Compétence : La définition qui convient à la perspective actionnelle, perspective de l'agir social dont se réclament les concepteurs du Référentiel FRANMOBE, est celle qui est partagée par la plupart des pédagogues. Elle est énoncée ainsi par Jacques TARDIF dans son ouvrage de 2006 *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement* : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et combinaison efficaces d'une variété de ressources de type interne (connaissances, attitudes, valeurs, schèmes) et externe, dans une famille de situations ». Voir *Référentiel (de compétence), *Ressources.

Cf. Christian Puren, « Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle »

Documentation : La documentation, ou le « dossier documentaire », est à la perspective actionnelle ce que les « documents authentiques » étaient à l'approche communicative : un acteur social responsable, pour concevoir et guider son action, doit en effet rechercher, sélectionner et évaluer les ressources documentaires qui lui permettront de recueillir toutes les informations pertinentes, c'est-à-dire celles dont il a besoin pour agir.

Dans FRANMOBE, c'est sur la recherche, le choix et l'exploitation de la documentation que les étudiants sont incités à faire preuve d'une autonomie personnelle et collective maximale. Voir *Ressources, *Projet (Finalités formatives de la pédagogie de -).

Cf. Christian Puren, « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle »

Évaluation : Voir *Formatrice (Évaluation -), *Autoévaluation.

Formatrice (Évaluation -) : Évaluation visant principalement la réflexion sur le processus même de l'évaluation dans le but de mieux la maîtriser. L'évaluation formatrice a pour objectif la formation à l'autoévaluation. Voir *Autoévaluation.

Miniprojet : Voir *Projet.

Mobilité : Dans le cas du cours FRANMOBE, on peut distinguer trois types de mobilité. (1) *La mobilité académique* (l'objectif visé d'un séjour de courte durée dans un établissement francophone d'éducation supérieure pour un complément d'études ou pour un stage). (2) *La mobilité intellectuelle et culturelle* (exigée chez les étudiants par la démarche de projet). (3) *La mobilité didactique* (exigée chez les enseignants par la reconfiguration de leur système d'enseignement pour l'adapter à cette même démarche de projet).

Objectifs opérationnels : Résultats visés par les différentes tâches successives devant aboutir à la réalisation de chaque miniprojet. Voir les exemples donnés dans la « Présentation didactique » au début du chapitre 1.1, p. 8.

Perspective actionnelle : Nouvelle orientation méthodologique ébauchée dans le CECRL de 2001, nécessaire pour adapter l'enseignement-apprentissage des langues-cultures aux deux nouveaux enjeux apparus dans les sociétés européennes multilingues et multiculturelles, à savoir former des acteurs sociaux capables de vivre et d'agir en permanence, dans leur propre pays ou à l'étranger, avec des personnes de langues et de cultures différentes, ou elles-mêmes plurilingues et pluriculturelles. Cette méthodologie, différente de l'approche communicative, s'est élaborée progressivement au cours des années 2000-2010, mais sa pédagogie de référence était déjà disponible, à savoir la pédagogie de projet. Cette méthodologie s'est imposée naturellement pour le cours FRANMOBE, son objectif étant la conception, la préparation et la réalisation par les étudiants d'un projet de mobilité académique dans un pays étranger et d'un projet d'apprentissage du français langue étrangère. Voir *Projet.

Cf. Christian Puren, « Bibliographies - Perspective actionnelle »

Projet, miniprojet : (1) *Projet de mobilité* : programme personnel de mobilité académique dont la conception par chaque étudiant constitue le premier objectif du cours FRANMOBE. (2) *Projet d'apprentissage* : ce projet s'intègre dans le projet de mobilité en tant que préparation langagière et préparation culturelle à sa présentation par l'étudiant, et à son séjour à l'étranger. Ce projet de mobilité s'intègre lui-même dans le projet de formation universitaire et le projet professionnel de l'étudiant. (3) *Projets 1, 2, 3, 4* : appelés en pédagogie générale « projets pédagogiques », ces projets découpent la conception et la préparation du projet de mobilité en quatre étapes successives. (4) *Miniprojet* : chaque projet pédagogique du cours FRANMOBE se compose de trois miniprojets conçus pour être gérables par des étudiants débutants, et dont les actions particulières viennent s'ajouter l'une à l'autre de manière à assurer la réussite de son action globale. Voir aussi *Projet (Démarche de -), *Projet (Pédagogie de -). *Perspective actionnelle, *Tâche.

Projet (Démarche de -) : Ensemble des tâches à réaliser pour conduire un projet. L'acquisition de cette démarche constitue un objectif opérationnel prioritaire du cours FRANMOBE. Cette démarche est également déterminée, dans le domaine scolaire et universitaire, par les finalités formatives de la pédagogie de projet.

Cf. Christian Puren, « *Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet* »

Projet (Finalités formatives de la pédagogie de -) : La finalité première de la pédagogie de projet, dans l'esprit de ses grands concepteurs – tels que John Dewey (1859-1952) aux USA, Ovide Decroly (1871-1932) en Belgique et Célestin Freinet (1896-1966) en France – est la formation d'un acteur social autonome mais solidaire, critique mais responsable, et c'est la raison pour laquelle elle est la pédagogie naturelle de référence de la perspective actionnelle. Parmi les finalités formatives qui découlent de cette finalité première, les principales sont 1) l'autonomisation et la responsabilisation à la fois collectives et individuelles des étudiants, et 2) les compétences dites « transversales » (cf. la série d'exemples donnés dans la « Présentation didactique », p. 8). Voir *Perspective actionnelle.

Projet (Pédagogie de -) : Pédagogie basée sur la conception et la réalisation par les apprenants de projets, appelés communément pour cette raison, dans le cadre scolaire, « projets pédagogiques ».

Cf. Christian Puren, « *Bibliographies - Pédagogie de projet* »

Référentiel (de compétence) : Le référentiel FRANMOBE décrit pour chaque miniprojet (1) les objectifs opérationnels, (2) les ressources documentaires et culturelles et (3) les ressources langagières que les étudiants vont devoir mobiliser pour atteindre ces objectifs. Voir *Compétence, *Objectifs opérationnels, *Ressources.

Ressources : Dans le Référentiel FRANMOBE, on distingue trois types de ressources : 1) les ressources culturelles, qui fournissent les informations pertinentes sur les cultures de la société et de l'université du pays étranger, 2) les ressources langagières nécessaires au travail et à l'apprentissage en français, et 3) les ressources méthodologiques, qui sont non seulement celles de la démarche de projet, mais celles de toutes les matrices méthodologiques actuellement disponibles (cf. « Présentation didactique », p. 9). La documentation fournit à la fois les ressources culturelles et, en contexte, une partie des ressources langagières, lesquelles, comme dans les manuels de langue, sont fournies également en partie hors contexte (dans les tableaux grammaticaux, dans les exemples de structures grammaticales, dans les exercices, etc.). Pour la typologie des ressources langagières dans le Référentiel FRANMOBE, voir la « Présentation didactique », p. 11. Le choix a été fait, dans ce Référentiel, de classer par commodité les différentes ressources en « ressources documentaires et culturelles » et « ressources langagières ». Voir *Documentation, *Compétence, *Projet (démarche de -), *Référentiel.

Séance : Durée administrative d'un « cours ». Ainsi, dans les cours de Nina qui ont servi partiellement à l'élaboration de la Séquence 0 et du Projet 1, les séances, initialement de 2h00, ont été réduites ensuite à 1h30 (cf. p. 15). Voir *Séquence.

Séquence : Les séquences découpent le matériel didactique par blocs cohérents au sein desquels les différents apprentissages se complètent et se renforcent l'un l'autre. Elles sont donc l'équivalent, dans le cours FRANMOBE, des « unités didactiques » des manuels. La séquence est une notion didactique, contrairement à la séance, qui est une notion administrative. Voir *Séance.

Tâches : Dans FRANMOBE, les tâches sont des parties du processus de réalisation d'un miniprojet. Contrairement aux miniprojets, qui sont des composantes modulaires d'un même projet plus global, et qui par conséquent ont leur propre autonomie et débouchent sur leur propre action, les tâches sont des activités successives partielles qui n'ont de sens que par rapport à un (mini-)projet dont elles ne constituent que des moyens de réalisation. À la fin d'un (mini-)projet, ce que certains appellent « tâche finale » est en fait la réalisation de son action (sous forme d'une production) préparée par toute la série précédente de tâches.

Cf. Christian Puren, « *Transformer une tâche finale en miniprojet : un exemple concret d'analyse et de manipulation didactiques* »

TABLEAU DES RÉFÉRENTIELS

SÉQUENCE 0

Voir présentation page 16.

Objectifs opérationnels

Il s'agit pour les étudiants :

1. de prendre conscience des caractéristiques de la « démarche de projet » du cours **FRANMOBE** et des attentes de l'enseignant dans ce qu'elles ont de commun à tout cours de FLE, et de spécifique par rapport au public (des étudiants en formation professionnelle) et à la finalité (l'élaboration de projets personnels de mobilité académique) :
 - participer activement au travail en groupes restreints ou en groupe-classe,
 - réaliser les activités demandées dans le cadre du travail personnel hors-classe, indispensables dans le cas d'un cours à distance ou hybride,
 - mobiliser leur autonomie et responsabilité personnelles et collectives déjà acquises ; par exemple, prendre des initiatives en proposant des documents et des activités, en suggérant des manières de mieux adapter le cours à leurs besoins,
 - exploiter leurs expériences, connaissances et compétences acquises dans l'apprentissage antérieur d'une autre langue et au cours de leurs études universitaires, ou encore dans leurs contacts avec d'autres cultures,

2. de commencer à se constituer en collectif de travail, ce qui suppose déjà de faire connaissance dans une ambiance de camaraderie,

3. identifier :

- leurs connaissances et représentations actuelles sur le français et les pays francophones,
 - leurs attentes et représentations présentes concernant l'apprentissage du français sur un objectif spécifique : la mobilité académique,
 - quelques possibilités de mobilité académique,
4. d'établir un premier contact avec le français et les cultures des pays francophones à partir de leur propre langue et de leur propre culture, en échangeant entre eux leurs premières réactions, leurs premiers commentaires et leurs premières questions.

Ressources documentaires et culturelles

- Questionnaires interculturels.
- Informations sur la francophonie.
- Dictionnaires bilingues en ligne.
- Expressions courantes pour communiquer en classe.
- Documents de sensibilisation à la phonétique française et au lexique transparent L1-L2

PROJET 1

ENVISAGER SA MOBILITÉ ACADÉMIQUE

Voir présentation page 23.

P1-MP1 : Présenter son parcours académique

L'objectif de ce Miniprojet 1 est que les étudiants parviennent à réaliser l'action qui leur est proposée à la fin de la dernière séquence, à savoir « Présenter son parcours académique ».

Objectifs opérationnels

- Saluer, se présenter, demander des informations, remercier et prendre congé.
- Se présenter oralement et par écrit en tant qu'étudiant : nom, prénom, âge, origine, nationalité, statut, études, institution, localisation (ville, pays).

- Présenter son département, sa filière, sa spécialité.
- Présenter son parcours académique.

Ressources documentaires et culturelles

- Présentations de différentes manières culturelles de (se) saluer suivant la situation de communication (plus ou moins formelle) et les coutumes.
- Témoignages d'étudiants sur leur parcours et/ou sur leur séjour de mobilité.
Programmes et diplômes du pays d'origine et des pays de mobilité.
- Pages de promotion ou d'information de sites Internet officiels d'universités.

P1-MP2 : Se situer dans les espaces universitaires de la francophonie

Pour atteindre l'objectif de ce Miniprojet 2, « Se situer dans les espaces universitaires de la francophonie », les étudiants vont être invités à découvrir quelques universités, les formations et les services qu'elles offrent, leur campus, leur environnement urbain et le vécu d'étudiants étrangers en mobilité. Enfin, ils se projeteront déjà mentalement dans ces espaces pour s'y informer et s'y déplacer en français.

Objectifs opérationnels

- Repérer des universités francophones avec leurs différentes formations.
- Connaître les spécificités des différents espaces universitaires et services offerts.
- Se renseigner sur place.
- Se repérer sur un campus, demander et indiquer oralement un itinéraire interne.

Ressources documentaires et culturelles

- Documentations générales type « Campus France ».
- Sites Internet d'universités avec présentations des formations, témoignages vidéo d'étudiants, plans et visites de campus.
- Types d'information :
- Universités et formations universitaires.
- Expériences vécues d'étudiants.
- Types de services disponibles : services administratifs, bibliothèque universitaire, cafétéria, etc.
- Types de locaux et de cours.
- Types de bâtiments, voies de communication et signalétique.
- Environnement urbain.

P1-MP3 : Se préparer à organiser sur place son planning hebdomadaire

Le premier objectif de ce miniprojet est de faire découvrir aux apprenants la vie quotidienne des étudiants francophones, ainsi que les activités universitaires et extra-universitaires (culturelles et sportives) proposées sur les campus. Comme les activités universitaires abordées précédemment, elles permettent aux étudiants de se projeter déjà mentalement dans une situation vécue de mobilité à l'étranger.

Il s'agit du dernier miniprojet du Projet 1: la dernière activité de sa dernière séquence (l'activité n° 6 de la séquence n° 3) est donc particulièrement importante, puisqu'elle porte sur l'ensemble de ce projet.

Objectifs opérationnels

- Se familiariser avec la diversité des activités culturelles et sportives sur quelques campus des pays de la francophonie, et avec la manière dont elles sont vécues sur place par les étudiants.
- Présenter ses propres activités extra-universitaires sous forme de témoignage, en tenant compte des similitudes et différences avec ce qui se passe sur d'autres campus à l'étranger.
- Autoévaluer le degré de réussite de l'action de l'ensemble du Projet 1, « Envisager sa mobilité académique » dans ses dimensions individuelle et collective, dans ses orientations processus (la manière dont a évolué son projet de mobilité) et produit (l'état actuel de ce projet), et enfin sur ses versants culturel et langagier.

Ressources documentaires et culturelles

- Sites Internet d'établissements d'éducation supérieure.
- Témoignages d'étudiants de pays francophones sur leur vie quotidienne ainsi que sur leurs activités académiques, culturelles et sportives.
- Sites pour apprenants de français langue étrangère.

PROJET 2

SE PRÉPARER À LA VIE ÉTUDIANTE DANS UN PAYS FRANCOPHONE

Voir présentation page 49.

P2-MP1 : Prévoir les démarches à réaliser à son arrivée sur place

L'objectif du Miniprojet 1 est de permettre aux étudiants de découvrir les démarches à réaliser en arrivant dans le pays francophone de leur choix. Pour cela, nous avons sélectionné un certain nombre d'actions à privilégier, tout en proposant des variantes en fonction de plusieurs pays francophones. Bien entendu, ce que nous proposons ici n'est pas une liste exhaustive de ces actions : il conviendra aux étudiants et à l'enseignant de les adapter aux attentes et besoins des étudiants, et s'il le faut de les actualiser.

Objectifs opérationnels

- Savoir quelles démarches administratives sont indispensables et comment les réaliser.
- Comparer différentes villes étudiantes.
- Connaître les différents types de logements étudiants.
- Se renseigner sur les conditions à remplir et les démarches à réaliser pour obtenir un logement.

Ressources documentaires et culturelles

- Vidéos et articles en ligne informant sur les démarches à effectuer par les étudiants étrangers lors de leur arrivée dans le pays d'accueil (Campus France, Wallonie Bruxelles Internationale, Accueil Canada...).
- Sites internet présentant des classements des meilleures villes étudiants dans différents pays francophones (site de la revue L'étudiant pour la France, par ex.).
- Vidéos et articles présentant différentes options de logement pour les étudiants, ainsi que les démarches à réaliser pour obtenir un logement (témoignages d'étudiants étrangers, sites de Campus France...).
- Séries de photos ou visites virtuelles de logements étudiants (disponibles par ex. sur le site du CROUS pour la France).
- Vidéos et exemples authentiques présentant la réalisation d'un état des lieux avant la location d'un logement.

P2-MP2 : Compléter ses informations et anticiper certaines démarches

Le Miniprojet 2 est la suite logique du Miniprojet 1. En effet, après s'être informés sur les démarches à réali-

ser, les étudiants devront compléter ces informations et anticiper les démarches en contactant différents interlocuteurs. Ils devront également sélectionner à l'avance les offres qui leur correspondent le mieux concernant les logements, les transports publics et les forfaits téléphoniques.

À partir des différentes options qu'ils découvriront, ils pourront alors commencer à faire des choix concernant leur projet de mobilité.

Objectifs opérationnels

- Sélectionner à l'avance son type de logement en fonction de différents critères (budget, localisation, caractéristiques du logement).
- Se renseigner sur les transports en commun (types de transports disponibles, prix pour les étudiants) et choisir à l'avance la meilleure option.
- Prendre contact avec les différents organismes spécialisés et avec des propriétaires pour trouver un logement.
- Choisir à l'avance la meilleure option de forfaits téléphoniques et internet (comparaison des offres, condition d'accès).

Ressources documentaires et culturelles

- Annonces de logements pour étudiants.
- Sites des entreprises de transport public de différentes villes francophones.
- Compérateurs de forfaits téléphoniques et internet.
- Forums et vidéos avec des témoignages d'étudiants étrangers racontant leur expérience à leur arrivée dans le pays d'accueil et donnant des conseils.

P2-MP3 : Préparer son insertion dans la vie associative et culturelle locale

Le Miniprojet 3 du Projet 1 portait notamment sur la découverte des activités universitaires et extra-universitaires. L'objectif du Miniprojet 3 du Projet 2, quant à lui, est de permettre aux étudiants de se projeter mentalement dans la vie associative et culturelle locale, en particulier celle des campus, en cherchant comment y prendre part. En fonction de leurs intérêts personnels, ils étudieront les différentes possibilités qui s'offrent à eux, s'informeront sur les bons plans souvent proposés aux étudiants et sur la manière d'en profiter. Il s'agit de faciliter ainsi l'intégration future des étudiants en les incitant à se renseigner à l'avance, voire à faire déjà certains choix.

Objectifs opérationnels

- Prendre part à la vie associative étudiante et à des projets culturels, sportifs ou artistiques.
- Trouver des bons plans : sorties culturelles, réductions, jobs étudiants...
- Obtenir des informations sur les modalités et les procédures de réservations et d'achats de billets (par téléphone, à un guichet, en ligne...) pour participer à diverses activités (spectacles, événements sportifs).

Ressources documentaires et culturelles

- Sites internet des services culturels des universités et des organismes dédiés aux étudiants (type CROUS en France).
- Pages internet pour accéder aux divers acteurs culturels (réseaux sociaux des centres culturels, des salles de spectacles, des centres sportifs...).

PROJET 3

ÉLABORER SON PROJET DE MOBILITÉ

Voir présentation page 59.

P3 - MP1 : Choisir son institution de mobilité

Dans le Miniprojet 1, l'étudiant commence à donner forme à son projet de mobilité. Pour cela il doit décider où et quand il veut partir, quels types d'études il veut suivre (Licence, Master, Doctorat), pour combien de temps...

À partir de discussions en groupes, de recherches individuelles et d'analyse de documents, chaque étudiant va comparer les deux ou trois institutions d'enseignement qui l'intéressent a priori, pour finalement sélectionner celle qu'il visera désormais dans son projet.

Les deux tâches finales de ce Miniprojet 1 sont la présentation en classe de cette comparaison, ainsi que la publication d'une synthèse de ce travail, avec justification de son choix, sur une plateforme virtuelle qui pourra accueillir aussi un suivi des discussions avec ses camarades.

Objectifs opérationnels

- Faire des recherches individuelles et collectives sur les choix possibles d'institutions d'enseignement dans son domaine de spécialité.
- Établir ses critères de choix.
- Sélectionner et classer les informations pertinentes en fonction de ces critères.
- Comparer les institutions d'enseignement.
- Faire son choix et en rédiger l'argumentation.

Ces différents objectifs, comme dans tout projet quelque peu complexe, interfèrent les uns avec les autres : ils seront donc réalisés de manière non pas totalement linéaire, mais partiellement récursive.

Ressources documentaires et culturelles

- Sites Internet d'universités pour la recherche d'informations spécifiques.

- Comparaisons d'universités sur des sites tels que le-tudiant.fr ou etudesuniversitaires.ca.
- Vidéos d'information proposées par les universités.

P3 - MP2 : Élaborer son budget prévisionnel

Après avoir choisi son université francophone au cours du Miniprojet 1, chaque étudiant va devoir, dans ce Miniprojet 2, s'informer sur le dossier à compléter pour y postuler, prévoir les coûts du voyage et de séjour sur place, enfin prendre contact avec cette université pour obtenir des renseignements précis (documents demandés, test de français, logement...).

À la fin de ce Miniprojet 2, l'étudiant aura réalisé un budget prévisionnel pour les trois principaux postes de dépenses à prendre en compte correspondant à trois moments différents : avant de partir, pour le voyage, une fois sur place.

Ce Miniprojet 2 se termine par une discussion collective sur chaque budget prévisionnel.

Objectifs opérationnels

- Maîtriser l'écriture d'un courriel formel de demande des renseignements.
- Connaître les démarches à suivre auprès de l'institution retenue.
- Rechercher les informations nécessaires.
- Faire le point sur les dépenses nécessaires pour un séjour de mobilité étudiante.
- Élaborer un tableau de ses dépenses prévisionnelles.
- Enrichir ses recherches et améliorer ses choix en partageant avec le groupe les résultats de ces recherches et ses idées de choix.

Ressources documentaires et culturelles

- Sites d'universités présentant leurs filières et formations spécialisées.

- Vidéos d'information sur les universités sélectionnées par les étudiants.
- Informations en ligne sur le coût de la vie étudiante.
- Exemples de courriels formels de type administratif.

P3 - MP3 : Revoir son projet et vérifier sa faisabilité

Le Miniprojet 3 porte sur l'organisation et la synthèse de toutes les informations acquises précédemment au cours des Miniprojets 1 et 2. Une fois l'institution choisie, le budget prévisionnel réalisé, les premiers contacts établis, c'est le moment de mettre en place les derniers détails et d'organiser l'ensemble. Il s'agit pour chaque étudiant d'établir un planning détaillé avec toutes les informations nécessaires : les dates importantes (arrivé sur place, début des cours, vacances, retour...), les démarches indispensables pour s'installer, les documents nécessaires pour compléter le dossier d'inscription demandé par l'institution...

Tout au long de ce Miniprojet 3, chaque étudiant partage avec le groupe les questions qu'il se pose et les réponses obtenues, les recherches qu'il effectue et leurs résultats, ainsi que les contenus de ses échanges avec l'institution qu'il a pu contacter.

Lors de la présentation finale de son projet, qui est la tâche finale de ce Projet 3, chaque étudiant va devoir argumenter sur ses choix et répondre aux questions de ses camarades.

Objectifs opérationnels

- Réunir et exploiter toutes les informations nécessaires à son projet de mobilité.
- Compléter ces informations en contactant l'institution retenue.
- Préparer un calendrier d'application de son projet de mobilité avec les dates précises pour chaque étape de sa mise en pratique, conformément au calendrier de l'institution d'enseignement choisie.
- Présenter au groupe-classe son projet et discuter des projets des autres étudiants afin de les améliorer.

Ressources documentaires et culturelles

- Résultats des recherches personnelles antérieures.
- Apports d'informations de la part des autres étudiants.
- Sources en ligne d'informations complémentaires.
- Courriels réponses des institutions contactées.

PROJET 4

PRÉPARER ET PRÉSENTER SON DOSSIER DE CANDIDATURE

Voir présentation page 69.

P4-MP1 : Mettre en valeur son parcours académique

L'objectif de ce Miniprojet 1 est que les étudiants identifient leurs compétences académiques, techniques et professionnelles de façon à les faire valoir dans un CV conçu spécifiquement pour la sélection pour la mobilité académique. Pour ce faire, ils devront exploiter leurs aptitudes, identifier leurs points forts et faibles et organiser leurs expériences académiques de façon à sélectionner les plus importantes à mettre en évidence dans le CV.

Objectifs opérationnels

- Identifier ses compétences académiques, techniques et professionnelles et les faire valoir.
- Présenter son parcours d'expérience académique et professionnelle.
- Décrire de manière générale son cadre de travail, d'étude et/ou de recherche.
- Rédiger un CV adapté à un programme de mobilité.

Ressources documentaires et culturelles

- Témoignages d'étudiants sur leur parcours académique.
- Vidéos du type « CV vidéo ».
- Modèles de CV d'étudiants adaptés pour la mobilité académique.
- Sites Internet d'établissements d'enseignement supérieur.

P4-MP2 : Convaincre de ses motivations pour la mobilité académique

Le Miniprojet 2 porte sur les motivations des étudiants pour partir en mobilité académique. À partir de ces motivations et des objectifs académiques et personnels, ils devront savoir construire une argumentation solide et suffisamment forte pour convaincre les recruteurs de leur compétence pour suivre leur formation à l'étranger. La tâche finale de ce miniprojet est la rédaction d'une lettre de motivation adaptée au contexte de mobilité académique.

Objectifs opérationnels

- Présenter oralement et par écrit ses motivations à intégrer la formation choisie.

- Décrire ses objectifs en lien avec la formation choisie.
- Rédiger une lettre de motivation adaptée à un programme de mobilité.

Ressources documentaires et culturelles

- Présentations de différents modèles de lettre de motivation.
- Lettres de motivation d'étudiants adaptées à la mobilité académique.
- Présentation des codes culturels pour rédiger une lettre de motivation (formules d'appel et formules de politesse).
- Sites Internet d'établissements d'enseignement supérieur.
- Sites pour apprenants de français langue étrangère.

P4-MP3 : Réussir son entretien de mobilité

Se préparer pour l'entretien de mobilité académique est l'objectif principal de ce Miniprojet 3. À partir de simulations et de situations d'improvisation, les étudiants sont invités à se projeter mentalement et physiquement à cette dernière étape de la préparation à la mobilité académique. Pour atteindre cet objectif, ils préparent un projet académique clair et en consonance avec leur projet de mobilité et mobilisent les ressources travaillées précédemment dans les Miniprojets 1 et 2 pour soutenir leur choix, leurs motivations et leurs objectifs lors d'un entretien.

Il s'agit du dernier miniprojet non seulement du Projet 4, mais de l'ensemble du cours FRANMOBE. Il est donc particulièrement important en ce qui concerne l'autonomie et la responsabilité des étudiants. Dans ce sens, au-delà du travail sur des contenus grammaticaux, l'idée est de stimuler l'esprit d'initiative des étudiants en leur donnant un espace de création et de proposition d'activités.

Objectifs opérationnels

- Rédiger un projet d'étude.
- Se présenter à un entretien pour soutenir son projet de mobilité et son projet d'étude, en argumentant sur son choix, ses motivations et ses objectifs.
- Être capable de mettre en avant ses compétences.
- Être capable de répondre aux questions (même imprévues).

Ressources documentaires et culturelles

- Documents d'information concernant les programmes et diplômes du pays d'origine et des pays de mobilité.
- Sites Internet d'établissements d'enseignement supérieur.
- Modèles de projets d'étude et professionnel.
- Vidéos de présentation des codes culturels pour l'entretien.
- Sites pour apprenants de français langue étrangère.

FRANMOBE

Le Guide FRANMOBE est un guide « didactique » : il s'adresse à des enseignants considérés comme des didacticiens, c'est-à-dire des professionnels capables de construire en permanence, pour s'adapter aux objectifs et besoins variés et variables de leurs apprenants, des dispositifs méthodologiques complexes parce que divers, évolutifs et négociés.

CHRISTIAN PUREN

FRANMOBE est conçu et développé par le Service de coopération éducative et linguistique de l'Ambassade de France au Brésil, soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie.



FRANMOBE est un programme d'apprentissage spécifique du français qui propose en parallèle d'accompagner les étudiants dans l'élaboration de leur projet de mobilité. Ce programme cherche à optimiser les chances d'une insertion réussie des étudiants internationaux dans une université française ou francophone.

Le guide didactique FRANMOBE a été réalisé de manière collaborative grâce à une équipe de concepteurs, expérimentateurs et formateurs d'enseignants FRANMOBE dans différentes institutions brésiliennes et françaises. Ce guide a vocation à devenir un outil d'apprentissage de la langue française en contexte académique à la disposition de tous. C'est pourquoi nous avons opté pour sa mise à disposition en libre accès au profit des étudiants et de leurs enseignants.

FRANMOBE est conçu et développé par le Service de coopération éducative et linguistique de l'Ambassade de France au Brésil, soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie.

Deuxième édition définitive, décembre 2022.

Cette version finale du Guide FRANMOBE est disponible au même format pdf:
- sur le site ifprofs.org à l'adresse <https://ifprofs.org/br/ressource-methodologique/Guide-didactique-FRANMOBE-deuxieme-edition-complete/63769021284b4>,
- et sur le site [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/083/) à l'adresse <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/083/>.



Droits d'auteur : le Guide didactique FRANMOBE est disponible sous *Licence Creative Commons 4.0* : attribution, aucune utilisation commerciale, partage dans les mêmes conditions. En cas de réutilisation des textes de cette publication, merci de citer la source et de mentionner la licence.
Seul le texte de cette publication (à l'exception des illustrations) est disponible sous licence CC-BY-NC-SA.