



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

**Les difficultés vécues par les étudiants de la Licence en Enseignement du
Français avant et après leur participation à un échange académique**

Lilian Melendez Hernandez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Lenguas, Licenciatura en la Enseñanza del Francés

Directora de tesis : Stéphanie Marie Brigitte Voisin

07 de diciembre del 2021



**Les difficultés vécues par les étudiants de la Licence en Enseignement du Français
avant et après leur participation à un échange académique**

Après avoir lu ce travail de recherche réalisé par :

Lilian Melendez Hernandez

Les membres du jury de mémoire ont considéré qu'il méritait d'être accepté en tant qu'il réunit les conditions exigées pour obtenir le diplôme de la

Licenciatura en la Enseñanza del Francés



Mme. Stéphanie Marie Brigitte Voisin

Directrice du mémoire



Mme. María Eugenia Olivos Pérez

Membre du jury



Mme. Iliana Barcenas Patiño

Membre du jury

Facultad de Lenguas.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Puebla de Zaragoza, Puebla, décembre 2021.

Remerciements

A mi familia, mi directora y lectoras de tesis, así como a mis compañeros que hicieron posible la realización de este trabajo de investigación, además a todas las personas que me acompañaron en este camino, les agradezco infinitamente su apoyo.

Table des matières

Chapitre I. Introduction.....	6
1.2 Délimitation	8
1.3 Problématique	8
1.4 Justification	10
1.5 Perspective disciplinaire	11
1.6 Objectif général.....	11
1.6.1 Objectifs spécifiques	12
1.7 Questions de recherche	12
1.8 Synthèse des chapitres	13
Chapitre II.....	15
Cadre théorique.....	15
2.1 Mobilité.....	15
2.1.1 La mobilité internationale	16
2.1.2 Mobilité étudiante en Europe	17
2.1.3 Mobilité étudiante en France.....	17
2.2 Les étudiants étrangers.....	18
2.2.1 Profils des étudiants en mobilité internationale	19
2.2.2 Les étudiants en mobilité internationale	20
2.2.3 Les futurs enseignants en mobilité internationale.....	21
2.3 Programmes d'intégration des apprenants en mobilité étudiante.....	22

2.3.1 Le programme Erasmus	23
2.4 Les compétences culturelles	23
2.4.1 Les savoir-faire et les savoir-être.....	25
2.4.2 La confiance en soi	26
2.4.3 Le choc culturel	27
2.4.4 Le choc culturel en mobilité estudiantine	28
2.5 Les compétences interculturelles	29
2.5.1 L'éducation interculturelle.....	35
2.5.2 Compétence interculturelle en mobilité estudiantine.....	36
2.6 Français sur Objectifs Universitaires	37
2.6.1 FOU une spécialisation au sein du FOS	38
2.6.2 Les spécificités du FOU.....	39
Chapitre III. Méthodologie de recherche	43
3.1 Méthodologie qualitative	43
3.4 L'instrument de recueil des données : le groupe focal.	46
Chapitre IV. Interprétation des données collectées.....	52
4.1 La représentation d'une mobilité étudiante.....	53
4.2 Durée et lieu du séjour	54
4.3 Processus d'adaptation.....	55
4.4 Programme d'intégration	58

4.5 Niveau de langue.....	62
4.6 Formation académique.....	65
4.7 Le français sur objectif universitaire	67
4.8 Conflits lors d'une mobilité estudiantine.....	69
4.9 Programme d'intégration à la ville d'origine.....	84
Chapitre V. Conclusions	87
Références bibliographiques	90

Chapitre I. Introduction

Dans le contexte actuel de mondialisation des échanges et des opportunités d'intégration à un marché du travail favorisant l'expatriation, les étudiants de langues étrangères se trouvent face à de nombreuses possibilités de poursuivre leurs études dans un pays étranger durant quelques mois, voire une année scolaire. Dans notre contexte d'étude, la Licence en Enseignement du Français (dorénavant LEF) dispensée par la Faculté de Langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, les étudiants montrent un grand intérêt pour effectuer une mobilité estudiantine et chaque année ils sont plusieurs à pouvoir vivre cette expérience après avoir passé un processus de sélection des candidats jugés les plus aptes.

C'est le premier pas vers la réalisation d'un rêve et la découverte d'un nouvel environnement riche de différences. S'interrogeant sur cette expérience vécue par les étudiants internationaux dans le système universitaire français, Corzo (2018) nous explique que « la mobilité des étudiants étrangers concerne une migration tant géographique que sociale, dans le fait que dans ce contexte interagissent des enjeux institutionnels, politiques et des besoins personnels à l'heure de choisir de poursuivre des études à l'étranger » (p. 25). Ces étudiants ont pour objectif principal d'améliorer leur niveau linguistique et de développer leur compétence langagière.

Mais l'apprentissage ou le perfectionnement d'une langue n'est pas une fin en soi. Elle peut être liée à l'attrance d'une culture particulière, à une attrance grammaticale/linguistique pour la langue, à une perspective professionnelle ou privée (intention de s'établir ou de mieux communiquer). (Mamie, 2015, p. 25).

Cela explique l'importance donnée à l'acquisition des compétences langagières pendant les premières années de la licence, car le contenu des premiers cours donne un panorama sur l'utilisation de la langue dans la culture française, ainsi que des outils qui seront utiles pour communiquer de manière adéquate nos besoins, nos désirs et nos sentiments aux autres.

Les compétences culturelles présentent un défi au moment d'un séjour à l'étranger parce que la plupart des apprenants n'identifient pas les caractéristiques de leur propre culture et encore moins celles des autres, autrement dit, « la compréhension de la culture hôte et de ses pratiques. Il peut s'agir de compétences en lien avec la culture (théâtres, musées, visites touristiques) » (Mamie, 2015, p. 26).

Malheureusement, malgré l'acquisition de compétences pour tirer profit de la mobilité estudiantine et avoir d'excellents résultats, les chances pour aller à l'étranger sont minimales pour certains étudiants car cela représente un investissement en termes d'argent et de temps, ainsi que de grandes responsabilités et des engagements vis-à-vis de l'université d'accueil et de l'université d'origine, comme les différentes requis que demande chaque université.

S'il est vrai qu'une petite partie de la communauté de la LEF participe à un échange académique, la grande majorité en est exclue par ses craintes et ses doutes lorsqu'il s'agit de prendre la décision d'aller étudier à l'étranger. Par ailleurs, il existe certains inconvénients dans le contexte du système universitaire. « Les études montrent que ces obstacles répondent, tout d'abord, à un manque d'information et/ou une mauvaise orientation dans les parcours universitaires et les divers aspects du système académique. » (Corzo, 2018, p. 49). Peu ou mal informés, les étudiants optent souvent pour ne pas participer à cette expérience.

1.2 Délimitation

Cette recherche s'effectue dans le sein de la LEF avec des étudiants âgés de 18 à 26 ans de la génération 2016 qui ont déjà fait un échange académique durant les périodes de printemps 2019 et printemps 2020, dans le but d'avoir le même contexte académique et administratif.

1.3 Problématique

En fonction de l'observation que nous avons menée auprès d'étudiants qui veulent participer à un échange universitaire ainsi que d'autres qui l'ont déjà fait, nous pouvons mettre en évidence certaines difficultés qui surgissent lors de ce processus, principalement des complications administratives, sociales, culturelles, économiques, linguistiques et, surtout, académiques.

D'une part, les étudiants doivent au début du processus chercher une université francophone qui corresponde à leurs intérêts et à leurs besoins. Il advient ensuite fréquemment qu'ils aient des doutes sur la documentation qu'ils doivent présenter à l'université locale et à l'université d'accueil. C'est cependant au niveau de la formation académique que la plupart des étudiants montrent une grande insécurité au moment de choisir parmi les matières en français de l'université d'accueil celles qui sont les plus pertinentes pour leur formation linguistique ou professionnelle, car ils n'ont généralement pas confiance en leur niveau d'acquisition de la langue française.

Il est d'ailleurs vrai que certains étudiants ne possèdent pas les connaissances requises sur les pratiques discursives contextualisées, orales et écrites. Par conséquent, il leur est d'autant plus difficile à réaliser des travaux ou des activités d'une qualité satisfaisante qu'ils n'ont pas été formés

pour évoluer dans un contexte universitaire étranger. Ceci entraîne le besoin de développer et de comprendre les compétences langagières nécessaires à la réussite d'un cours à l'étranger, alors même que le contexte ne le leur permet plus.

D'autre part, les étudiants qui reviennent d'un échange universitaire ont des difficultés aussi manifestes dans le processus de réintégration à leur pays et à leur formation universitaire. L'un des principaux défis auxquels ils sont confrontés est la revalidation des matières pour lesquelles, dans certains cas, ils ont obtenu des notes inférieures à la moyenne requise, ce qui peut générer des problèmes administratifs. Il faut aussi mentionner l'intégration des apprenants dans un nouveau semestre au cours duquel ils doivent s'habituer de nouveau à des modalités de travail spécifiques et à des camarades qui ne sont plus ceux de leur génération. Autre sujet d'inquiétude pour ces étudiants : les perspectives économiques, sociales et culturelles qui peuvent les limiter dans le temps d'études et dans leurs perspectives professionnelles.

En définitive, le manque d'information sur ces aspects et l'absence de préparation à l'impact culturel et académique que représente une mobilité estudiantine peut avoir comme conséquence une expérience moyennement satisfaisante pour les apprenants, que ce soit dès le moment de partir ou à leur retour de l'étranger.

1.4 Justification

Ce travail de recherche devrait contribuer, auprès du public de la LEF, à une prise de conscience des difficultés inhérentes à la participation à un échange universitaire, grâce aux informations collectées sur ces difficultés que doivent affronter les étudiants qui veulent faire un échange académique ainsi que ceux qui en ont déjà bénéficié. De plus, cela devrait améliorer l'expérience sociale, académique et culturelle des étudiants à l'étranger en permettant d'anticiper les problèmes et/ou de pouvoir y apporter une solution.

Il est primordial de doter les apprenants d'une bonne formation linguistique et communicative en français afin de réduire les échecs et de les motiver à prendre des cours en français. De plus, cela permettrait de leur donner la confiance suffisante pour faire preuve de leurs compétences communicatives, indépendamment de l'université d'accueil.

Au sujet des conflits sociaux et culturels, nous affirmons qu'ils sont préjudiciables pour les apprenants mais aussi difficiles à éviter car ils relèvent de la psychologie de l'individu, de sa vie émotionnelle et de ce qu'il considère comme une partie de son identité. C'est ce qui explique le choc ressenti lorsqu'on est en contact étroit pour la première fois avec une culture différente à des degrés divers dans son langage, ses coutumes, ses habitudes, ses vêtements, sa gastronomie, sa sexualité, etc. Au début de cette interaction tout au moins, l'étudiant aura parfois l'impression d'effectuer une expérience de survie.

En somme, il nous semble très utile que la communauté universitaire soit informée sur ce sujet afin d'optimiser la formidable aventure qu'est le séjour universitaire en pays étranger, en l'occurrence la France.

1.5 Perspective disciplinaire

D'abord, cette recherche a un lien surtout avec le domaine de la compétence interculturelle que Bartel-Radic (2009) définit comme « la capacité de comprendre les spécificités d'une situation d'interaction interculturelle et de s'adapter à cette spécificité de manière à produire un comportement qui permette que le message émis soit interprété de la manière souhaitée » (p.15). La notion de compétence interculturelle doit être connue par l'étudiant de la LEF car la maîtrise de cette compétence est essentielle pour vivre de manière harmonieuse à l'étranger. Cependant, « parler de communication interculturelle uniquement dans le cadre de rencontres entre représentants de pays différents est une erreur » (Dervin, 2004, p. 3), car la compétence interculturelle a plusieurs particularités autour de l'identité et de la culture qui englobent d'autres facteurs primordiaux pour les apprenants au niveau académique, sociale et culturel.

1.6 Objectif général

Sensibiliser la communauté de la LEF aux difficultés vécues par les étudiants avant et après leur participation à un échange universitaire, dans le but d'adoucir et d'optimiser le séjour en France.

1.6.1 Objectifs spécifiques

- Se mettre en contact avec les étudiants qui ont déjà fait un échange académique.
- Effectuer une étude de cas pour constater le choc culturel et identifier les difficultés vécues en France concernant les aspects interculturel, académique, social, économique et administratif.
- Réviser le programme de mobilité estudiantine qu'offre tant l'université d'origine que les universités étrangères où les apprenants ont effectué leurs études, pour identifier les compétences requises, les droits, les obligations et le cursus accessible.

1.7 Questions de recherche

1. Les raisons pour lesquelles les étudiants veulent participer à un échange universitaire ont-elles un impact sur le déroulement de leur séjour ?
2. Les programmes de préparation académique qu'offre la faculté sont-ils pertinents pour les étudiants qui veulent réaliser un séjour en France ?
3. Est-ce qu'il serait pertinent de mettre en place un cours en français en relation avec les objectifs universitaires qu'exigent d'autres universités, pour améliorer l'expérience académique des étudiants désireux de participer à un échange ?
4. Quelles sont les difficultés qu'entraîne un échange académique pour les étudiants de la LEF ?

5. Est-ce qu'il existe un programme d'intégration dans la LEF pour les étudiants qui reviennent d'un échange académique ?

1.8 Synthèse des chapitres

Chapitre II

Dans la révision de la littérature nous allons présenter les auteurs de référence et les sources que nous avons consultées concernant notre thème des difficultés rencontrées lors d'un échange académique au niveau universitaire. De plus, nous citerons les différents programmes qui existent pour l'intégration des apprenants de retour d'un échange universitaire dans d'autres pays. Finalement, nous nous pencherons sur le programme de Français sur Objectifs Universitaires qui est un outil performant pour optimiser l'expérience académique de l'étudiant.

Chapitre III

Pour la partie méthodologique de notre recherche, nous emploierons la méthodologie qualitative qui est requise pour représenter une tentative d'explications de faits sociaux dont la quantification ne présenterait aucun intérêt. Par ailleurs, nous animerons un groupe focal en ligne – pandémie oblige- suivant la modalité situationnelle et observationnelle dans le but de vérifier l'existence de défis pendant l'expérience de mobilité estudiantine de quelques étudiants de la LEF.

Chapitre IV

Dans l'intention de trouver des réponses aux défis suscités, la méthodologie déjà mentionnée nous aidera dans ce chapitre à l'analyser des réponses données par notre échantillon d'étudiants pour constater les difficultés auxquelles ils se sont heurtés au cours de l'échange académique.

Chapitre V

Finalement, dans ce dernier chapitre, nous allons répondre aux questions de recherche, dans l'intention de vérifier si nous avons atteint les objectifs prévus pour ce travail. A partir des résultats obtenus de l'analyse des réponses des apprenants pendant l'entretien groupal, nous proposerons des conclusions pertinentes.

Chapitre II

Cadre théorique

Le sujet principal de cette recherche portant sur les difficultés ou les conflits qui accompagnent une expérience de mobilité étudiante, nous commencerons donc par proposer des définitions de la mobilité estudiantine et internationale puis nous rendrons compte de la consultation de différents documents qui concernent les conflits surgissant lors d'un échange académique au niveau universitaire. Cela nous amènera à étudier les différents programmes qui existent sur l'intégration des apprenants revenant d'un échange académique dans d'autres universités. De plus, nous nous pencherons sur les programmes de formation qui améliorent l'expérience académique de l'étudiant, pour une probable mise en place dans la LEF. Finalement, nous expliquerons le choc culturel vécu dans un contexte d'échange universitaire ainsi que les concepts de compétence interculturelle, culturelle et linguistique et leurs implications dans un échange académique.

Nous espérons, grâce à ces informations, contribuer à l'amélioration de l'expérience des étudiants avant l'échange universitaire et à leur retour.

2.1 Mobilité

Ce premier concept étant la base de notre sujet de recherche, il est important de le définir en premier lieu. Le dictionnaire Le Petit Robert définit la mobilité comme le « caractère de ce qui peut se mouvoir ou d'être mû ; changer de place de position », c'est-à-dire qu'il y a un déplacement

géographique de la personne vers un autre lieu. « Néanmoins, la mobilité des étudiants étrangers concerne une migration tant géographique que sociale, dans le fait que dans ce contexte interagissent des enjeux institutionnels, politiques et des besoins personnels à l'heure de choisir de poursuivre des études à l'étranger » (Corzo, 2018, p. 25). Donc, cette mobilité est représentée comme une migration de l'étudiant qui concerne plusieurs aspects dont il doit être conscient pour se préparer socialement, culturellement et académiquement à l'intégration dans ce nouveau pays.

2.1.1 La mobilité internationale

Dans un contexte international, le concept de mobilité est relié plus spécifiquement aux besoins qu'ont les étudiants. Pinto (cité dans Corzo, 2018) affirme que :

Le fait d'évoquer la notion de « mobilité étudiante internationale » nous permet de saisir les conditions institutionnelles et politiques, ainsi que les efforts individuels, contribuant à nuancer la rupture avec le milieu d'origine durant le séjour d'études à l'étranger ». (p. 26)

Donc, les conditions que les apprenants doivent affronter sont, premièrement, celles que représente l'obligation de se déplacer vers un autre pays. De plus,

Comme nous constatons, la mobilité des étudiants ne concerne pas uniquement le déplacement géographique, mais également une mobilité sociale, dans le fait que l'étudiant doit s'intégrer à une culture, à un système universitaire et à une langue différente. Cette mobilité résulte, dans certains cas, d'une mobilité permanente. (Corzo, 2018, p. 26).

En définitive, la mobilité internationale comprend non seulement les aspects politiques et institutionnels mais aussi des paramètres sociaux, culturels, académiques et communicatifs.

2.1.2 Mobilité étudiante en Europe

D'abord, il est essentiel de parler de l'importance du programme Erasmus en Europe car, comme le mentionne Endrizzi (2010),

Depuis son lancement en 1987, Erasmus s'est imposé comme le premier programme européen en faveur de la mobilité, avec des effectifs cumulés qui excèdent les 2 millions d'étudiants. Ses actions concernent à la fois la mobilité des étudiants (périodes d'études ou de stage), des enseignants (mission d'enseignement), et de l'ensemble des personnels des établissements d'enseignement supérieur (périodes de formation). (p.11)

2.1.3 Mobilité étudiante en France

L'ampleur du phénomène de la mobilité étudiante en France ressort des rapports sur la mobilité académique que mentionne Corzo (2018) :

Depuis 1998, le nombre d'étudiants internationaux inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur français a progressé de 75 %. Donc la plupart des écoles et

universités françaises doivent s'adapter rapidement aux changements imposés par une nouvelle population étudiante croissante et avec des besoins spécifiques. (p. 27)

En outre, on peut constater que les étudiantes d'Amérique latine sont nombreux à partir en France. Selon Les Notes n°34 Campus France (cité par Corzo, 2018) par rapport aux étudiants d'Amérique latine en France :

Les étudiants de cette zone géographique sont particulièrement contents de leur séjour en France, avec un taux de 95 % de satisfaction. Le coût des études constitue un motif de satisfaction pour 83 % des jeunes latino-américains. Mais ils déclarent cependant avoir rencontré des difficultés d'ordre financier et social lors de leur séjour. (p. 50)

2.2 Les étudiants étrangers

En ce qui concerne la définition d'un étudiant étranger pour l'UNESCO (cité dans Corzo, 2018), « un étudiant étranger est une personne inscrite dans un établissement supérieur d'un pays ou d'un territoire où elle n'a pas sa résidence permanente » (p. 26). De plus ;

L'Institut de statistique de l'Unesco (ISU) dans le dernier Recueil des données mondiales sur l'éducation (2009) et par l'OCDE dans l'édition 2009 des Regards sur l'éducation (2009) combine essentiellement trois éléments. Les étudiants en mobilité internationale sont définis comme des personnes étudiant dans un pays étranger dont ils ne sont pas des résidents permanents (Endrizzi, cité dans Endrizzi, 2010, p. 10).

En somme, l'étudiant étranger sera l'individu qui demeure un temps précis dans un pays étranger et cette période sera déterminée par l'institution d'origine ou les conditions politiques et légales du pays d'accueil.

Comme on peut le constater, la notion « d'étranger » ne peut pas s'appuyer uniquement sur un critère géographique, tandis que dans ce contexte nous observons un phénomène de mobilité sociale qui, dans la plupart des cas, a des effets importants dans la vie et les objectifs des étudiants. (Corzo, 2018, p. 25)

Pour cette raison, l'étudiant doit connaître les implications de la mobilité académique avant de prendre la décision d'étudier à l'étranger. Endrizzi (2010) mentionne que « la mobilité contribuerait à l'accomplissement individuel, améliorerait les compétences en langue étrangère et la compréhension des autres cultures, permettrait d'enrichir le capital scolaire et favoriserait l'employabilité dans un marché du travail de plus en plus mondialisé » (p. 2). Par conséquent, l'expérience de l'étudiant étranger dans le cadre d'un échange universitaire revêtira des aspects positifs tant pour ses connaissances que pour ses compétences académiques et professionnelles, lui ouvrant les portes d'un futur riche de possibilités d'employabilité.

2.2.1 Profils des étudiants en mobilité internationale

Maintenant que nous avons abordé la définition d'un étudiant étranger, nous allons nous pencher sur le profil que l'apprenant devrait avoir préalablement pour postuler à un séjour académique. « Les profils des étudiants internationaux sont variés et en corrélation avec la maîtrise

de la langue, la discipline choisie, le niveau de formation et le pays d'origine » (Corzo, 2018, p. 37) donc, la plupart des étudiants ont le niveau de langue et les compétences nécessaires pour affronter une nouvelle culture. Cependant, « Dans le contexte économique et politique actuel, le profil de « l'étudiant étranger » a évolué et s'est diversifié au fil des dernières années de la société de la connaissance ». (Corzo, 2018, p. 24). Il est alors ardu d'essayer de concevoir un profil définitif des étudiants qui cherchent la possibilité d'étudier à l'étranger.

2.2.2 Les étudiants en mobilité internationale

Prendre la responsabilité d'étudier à l'étranger n'est pas facile parce que, selon, Ballatore (2007), « La mobilité est donc pensée comme un moyen qui produit un certain nombre de conséquences sur les individus et sur les sociétés d'origine et d'accueil » (p. 24). La majorité de ces conséquences sur la vie de l'étudiante sont positives mais, si nous pensons aux conséquences négatives, il s'avère plus difficile de déterminer s'il vaut la peine de prendre la responsabilité d'affronter chacune d'elles, autrement dit le choc culturel ainsi que les difficultés d'intégration culturelle et académique de l'étudiant. De plus, sous une autre perspective de la situation des étudiants « Parmi les innombrables changements sociaux qu'il [l'échange universitaire] engendre, ce contexte de mondialisation et de mobilité humaine accrue a notamment de profondes ramifications dans le domaine de l'éducation » (Arseneau-Roy, 2017, p. 1). Donc, l'étudiant étranger affrontera la diversité du domaine de l'éducation parce qu'il devra s'habituer à d'autres formes d'enseignement et d'apprentissage. Ce qui est souligné ici aussi sont les conditions sociales et éducatives que les étudiants peuvent observer et ressentir pendant leur séjour.

Par ailleurs, le but de caractériser les étudiants en mobilité internationale est de découvrir les principales raisons pour lesquelles ils cherchent à faire un séjour universitaire en pays étranger, et nous avons identifié l'information suivante :

Cet étudiant « a la particularité de choisir consciemment de pratiquer la mobilité internationale pour en bénéficier des effets positifs, en matière de formation notamment. » (Mamie, 2015, p. 10). Pour mieux comprendre la situation particulière de ces apprenants, nous nous intéresserons à d'autres termes clé nous permettant de commencer l'exploration de ces raisons.

2.2.3 Les futurs enseignants en mobilité internationale

D'abord, une des principales raisons de réaliser une mobilité internationale pour les étudiants de la LEF est de pratiquer et de renforcer ses connaissances pour se préparer comme futur enseignants, comme le mentionne Rugerio (2018)

En tant que Mexicains et étudiants de la langue française, nous avons des nécessités. Malgré nos besoins, nous avons l'envie de grandir professionnellement, mais le chemin universitaire nous amène dans des objectifs inespérés. Au milieu des besoins de la faculté, nous nous trouvons avec des rêves et des souhaits en tant qu'étudiants comme : vivre à l'étranger ; perfectionner la langue et s'intégrer dans la vie française par exemple. (p.6)

Ces rêves sont les principales sources de motivation de l'étudiant comme futur enseignant, car le besoin de connaître réellement l'usage de la langue et la culture en France, de façon superficielle ou profonde, facilite un renforcement de ses compétences et de ses connaissances. Donc cette expérience pour un futur spécialiste de la langue française devrait être obligatoire pour tous les

étudiants qui ont ce profil. De plus, « Le futur professionnel LEF est engagé à découvrir ce qu'il ne connaît pas, et faire de ses expériences un exploit autonome au milieu d'un environnement socio-affectif. » (Rugiero, 2018, p. 20). Cette exploration a une grande répercussion dans la vie professionnelle et personnelle de l'étudiant puisque les expériences opèreront des changements dans les concepts linguistiques et culturels que l'étudiant a créés avant de partir à l'étranger.

2.3 Programmes d'intégration des apprenants en mobilité estudiantine.

D'abord, comme nous l'avons vu, la principale raison pour laquelle il existe des conflits ou des difficultés, avant et après le départ à l'étranger, est le manque d'information sur les différents processus relatifs à l'organisation du séjour. Au cours de cette recherche, nous présenterons les programmes d'intégration universitaire et sociale des étudiants avant et après leur séjour. Une première approche de l'intégration est définie par Yi-Jiun (2010) comme « les interactions et la congruence que l'étudiant entretient avec le système académique et social de l'établissement, tant dans les cours qu'à l'extérieur de la salle de classe » (cité dans Collin & Karsenti, 2012, p. 43). C'est-à-dire que les programmes permettent la facilitation de l'intégration des étudiants tant dans la sphère sociale que dans le milieu universitaire. De plus, c'est un processus d'accompagnement important pendant le séjour de l'étudiant car il fonctionne comme un guide qui aidera à répondre aux questions et aux inquiétudes de l'apprenant.

2.3.1 Le programme Erasmus

Un des programmes qui accueille des étudiants internationaux en Europe est le programme Erasmus. González (2016) nous explique que « La croissance des échanges éducatifs, culturels et scientifiques est une caractéristique évidente du modèle européen de construction de la citoyenneté, de la tolérance et de la compréhension réciproque. Le programme le plus connu dans ces domaines est Erasmus. » (p.112) Ce programme accueille des étudiants du monde entier pour leur donner un suivi pendant tout le séjour dans l'université sélectionnée par l'apprenant en Europe. En plus il est responsable d'accompagner et d'aider les étudiants depuis leur arrivée jusqu'à leur départ.

2.4 Les compétences culturelles

Pendant une mobilité estudiantine, les compétences culturelles et interculturelles sont nécessaires pour atteindre tous les buts que les étudiants se proposent d'atteindre. Par rapport à la compétence culturelle, Bartel-Radic (2009) énonce que « En synthèse, on peut définir la compétence culturelle comme la capacité de comprendre une culture précise et de s'y adapter relativement, en élargissant son spectre d'interprétation et d'action. » (p. 16). Cette compétence sera mise en évidence pendant tout le séjour de l'étudiant. En outre, Boyer (2001) nous explique que :

La compétence culturelle est constituée d'un ensemble diversifié de représentations partagées, qui sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et

donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à-connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication. (p. 334)

Les compétences culturelles jouent le rôle d'auxiliaires des étudiants pour que ceux-ci arrivent à communiquer de manière satisfaisante dans leur environnement social et académique pendant leur séjour et cette communication est indispensable pour survivre à une culture inconnue.

Cette compétence, Puren la définit aussi comme la « capacité à échanger ponctuellement ses connaissances langagières et culturelles » (mentionné dans Corzo, 2018, p. 102) C'est pour cela que l'acquisition des actes de parole à travers des représentations ou des jeux de rôles est importante pour développer cette compétence. Cependant, par rapport au profit de l'échange pour la culture de l'étudiant, il existe la possibilité de ne pas avoir l'opportunité de le faire car

La situation de l'étudiant mobile lui permet de disposer de temps libre pour s'adonner à des activités culturelles, parfois même certaines qu'il n'a pas pour habitude de pratiquer dans son pays de départ. Certains étudiants admettent, avec le recul, qu'ils n'ont pas suffisamment profité de l'expérience pour visiter et s'enrichir culturellement, tant ils étaient concentrés sur l'aspect académique. (Mamie, 2015, p. 64).

En bref, la majorité des étudiants ne profitent pas pleinement de cet enrichissement culturel et ils ne sont en outre que récepteurs de la culture où ils se trouvent sans en avoir une compréhension plus profonde. C'est pour cela que les apprenants doivent être en cours d'acquisition de cette compétence avant de partir à l'étranger, ceci pour se préparer à affronter ces défis.

2.4.1 Les savoir-faire et les savoir-être.

Premièrement, la compétence culturelle est basée sur les savoir-faire. Selon Kuijf (2015) « Le ‘savoir apprendre’, aussi nommé ‘savoir-faire’, est la capacité d’acquérir les nouvelles connaissances et les habitudes d’une culture ainsi que la compétence d’utiliser ces connaissances dans l’interaction. » (p. 9). L’apprenant doit être conscient de l’importance de s’habituer à la nouvelle culture et d’essayer de comprendre tout ce qui passe autour de lui. Une caractéristique qui peut aider les étudiants face à cette situation est la sérénité que mentionne Brandenburg (cité dans Mamie, 2015) qui « comprend la conscience de ses atouts et de ses faiblesses » (p. 65).

Voyons à présent le savoir-être selon Kuijf (2015). « A l’aide du ‘savoir s’engager’, on peut évaluer de manière critique les phénomènes qui viennent de la culture du pays d’origine et de la culture du pays d’accueil. ‘Savoir-être’ est l’attitude envers tout ce qui est ‘autre’. (p. 9). En outre, Mamie (2015) mentionne que « Les soft skills définissent les compétences non-cognitives, elles recourent ce que l’on appelle les compétences humaines ou le savoir-être. » (p. 64). En effet, « concernant les compétences non-cognitives, elles comprennent l’évolution personnelle, la confiance en soi, le fait d’apprendre à se connaître soi-même et la capacité d’adaptation. » (Mamie, 2015, p. 69). L’acquisition des qualités professionnelles et personnelles (les soft skills) sera obtenue pendant le séjour de l’étudiant, celles-ci ayant d’ailleurs une influence sur le comportement de l’étudiant envers l’intégration au milieu universitaire et social du pays francophone d’accueil.

Avec ces deux savoirs nous pouvons constater que développer la compétence culturelle serait idéal pour les étudiants qui doivent s’habituer à d’autres contextes dans les sphères

universitaire et sociale. De plus, savoir se reconnaître soi-même les aidera à s'intégrer plus facilement à une autre culture parce que :

Le fait d'être seul permet effectivement de se réaliser soi-même, dans un nouveau contexte, et cette situation pousse à devoir reconstruire ses habitudes, seul et « par soi-même », dans ce sens, l'altérité est formatrice car elle pousse à la reconstruction face à un environnement nouveau. (Mamie, 2015, p. 60)

Partant de ce fait, les étudiants auront besoin de se préparer pour affronter une réalité différente seuls durant la mobilité estudiantine, donc il sera indispensable de travailler la confiance en soi. Ce sujet sera mentionné dans les paragraphes suivants.

2.4.2 La confiance en soi

Ce sujet nous aidera à bien comprendre que la confiance en soi sera la clé pour mener de manière satisfaisante une mobilité estudiantine car « La confiance en soi comprend la confiance dans ses propres compétences » (Brandenburg cité dans Mamie, 2015, p. 66). Or, cette attitude sera indispensable durant le séjour car « Les séjours d'études à l'étranger permettent aux étudiants de gagner de la confiance en eux car ils y font face à plusieurs difficultés et le fait de les affronter et de les dépasser renforce leur confiance en eux. » (Brandenburg cité dans Mamie, 2015, p. 66). La confiance des étudiants concernant leurs habilités doit être active avant le départ pour l'étranger et durant tout le séjour pour assurer que les apprenants renforcent leurs compétences.

2.4.3 Le choc culturel

Un sujet qui est au cœur de notre recherche renvoie aux effets provoqués chez les étudiants par le choc culturel. A première vue, l'expression « choc culturel » laisse entendre qu'il est possible de se retrouver face à des obstacles à l'appréhension de la culture étrangère : « un choc culturel est inévitable car nous nous rendons compte qu'il existe beaucoup de différences entre le propre pays et le pays d'accueil. » (Kuijf, 2015, p. 13) Or, ce choc culturel naît des premières impressions que nous ressentons lorsque nous sommes dans des situations qui, communes et anodines dans notre culture d'origine, semblent être une incursion dans l'inconnu lorsque nous y sommes confrontés dans un pays étranger, et cela en dépit du fait que nous ayons des connaissances sur son histoire, ses costumes, son climat etc.

Une telle situation fait référence à un événement significatif car il est impossible d'expliquer ce qui se passe. Evidemment, il peut arriver qu'à cause de ces événements significatifs, les participants se sentent perdus pendant une certaine période de temps, ce qui peut symboliser le choc culturel (Kuijf, 2015, p. 13).

Effectivement, les événements qui provoquent le choc culturel durant le séjour de l'étudiant auront un grand impact sur sa vie académique et sociale.

Adler décrit le choc culturel comme la perte des stimuli connus et de nouvelles impressions de la culture du pays d'accueil auxquelles nous ne pouvons pas donner d'explication : « Culture shock is primarily a set of emotional reactions to the loss of perceptual reinforcements from one's own

culture, to new cultural stimuli which have little or no meaning, and to the misunderstanding of new and diverse experiences ». (Adler citée dans Kuijf, 2015, p.13)

En définitive, il est important d'identifier ce qui est susceptible de provoquer un choc culturel et d'anticiper les implications qu'il peut occasionner. Dans le vécu des étudiants, « le choc » implique aussi les domaines académique et administratif qui coexistent dans leur expérience quotidienne.

2.4.4 Le choc culturel en mobilité étudiante

Dans le contexte académique, le choc culturel subi par les étudiants pendant leurs cours est très présent car, en appréhendant un nouveau système scolaire étranger, les apprenants sont confrontés à de nombreuses différences académiques, sociales, culturelles entre leur université d'origine et l'université d'accueil.

Par rapport à la mobilité des étudiants, faudrait-il signaler qu'ils partent avec une ouverture d'esprit qui leur permettra d'être plus réceptifs aux changements radicaux. Bien que ces étudiants soient prêts à tout changement, il y en a qui ont peur ou paniquent face aux nouveaux changements, situation qui est compréhensible mais qui renforce la difficulté de la tâche à réaliser. (Ruggerio, 2018, p. 26)

Donc, l'étudiant est conscient de ces changements mais les difficultés sont arrivées avec le passage du temps hors de son environnement habituel. « Effectivement, le type de vie que nous avons quotidiennement dans notre pays natal, forcément intervient dans un nouveau mode de vie

que nous découvrons à court ou à long terme. » (Rugiero, 2018, p. 26). Enfin, il finit par s'habituer à la nouveauté de la culture, de la langue, du système académique et de la société.

2.5 Les compétences interculturelles

Pour comprendre les défis auxquels peuvent être confrontés les étudiants en mobilité estudiantine, il est pertinent de comprendre le concept de compétence interculturelle. Selon Bartel-Radic (2009) :

La compétence interculturelle est parfois réduite à une adaptation à une autre culture. Or, cette vision est trop simpliste et correspond à une vision réductrice et stéréotypée de la culture. Il s'agit plutôt de simultanément comprendre la culture d'autrui et de garder une cohérence avec sa propre culture. (p. 13)

Nous proposons ci-dessous d'autres définitions pertinentes de la compétence interculturelle.

TABLEAU 1

DEFINITIONS DE LA COMPETENCE INTERCULTURELLE

AUTEUR	Définition
BENDER (1996)	La compétence interculturelle demande une conscience critique des caractéristiques distinctives d'une autre culture que la sienne.
BITTNER & REISCH (1994 : 12)	Compétence interculturelle : «Le collaborateur est capable de gérer convenablement les aspects

**BOLTEN, (1998 :
167)**

interculturels de son travail, et de préférence de profiter aussi de synergies interculturelles».

Compétence (inter-)culturelle : Connaissance de l'autre culture, connaissance de la langue étrangère, tolérance à l'ambiguïté, relativisation du rôle de chacun, empathie, flexibilité. La compétence interculturelle est indépendante de la compétence individuelle ou sociale qui demande capacité de coopération, capacité de communication, capacité d'innovation, motivation et résistance au stress.

**CUI & VAN DEN
BERG (1991)**

L'efficacité interculturelle est un concept tridimensionnel, incluant la compétence de communication, l'empathie culturelle et le comportement communicationnel. L'empathie culturelle est un facteur incluant la tolérance, l'empathie pour l'autre culture, l'empathie pour les manières de travailler, et la conscience des différences culturelles.

DIRKS (1995 : 84)

La compétence interculturelle comporte trois composantes : - cognitive (reconnaissance de normes, valeurs et coutumes différentes, compréhension des relations sociales locales, prise de conscience des différences et nuances dans la

	<p>communication verbale et non-verbale), - émotionnelle / psychologique (empathie, prise de risque, volonté d'apprendre, conscience de soi- même), - sociale (écoute active, volonté d'améliorer son propre comportement, engagement dans les réseaux locaux).</p>
<p>FRIEDMAN & BERTHOIN- ANTAL (2005)</p>	<p>La compétence interculturelle implique la capacité d'explorer son propre répertoire [culturel] et de construire activement une stratégie d'action appropriée.</p>
<p>FUNKE (1995 : 90)</p>	<p>La communication interculturelle sans heurts a pour présumé la compréhension graduelle de la culture étrangère. L'objet d'apprentissage est pour une part la culture étrangère, pour l'autre, le processus de compréhension de cette culture étrangère y compris tous les autres facteurs qui le composent.</p>
<p>HOFSTEDE (1994 : 293-294)</p>	<p>La compétence [interculturelle] constitue un troisième niveau d'apprentissage et est le résultat de la prise de conscience du fait que l'on «a reçu une certaine programmation mentale et que d'autres (...) ont un programme mental différent», de « l'acquisition de connaissances» sur l'autre</p>

	<p>culture et de « la pratique». La compétence, c'est de « se débrouiller dans ce nouvel environnement, d'être capable d'y résoudre des problèmes».</p>
<p>ILES (1995)</p>	<p>La compétence interculturelle comporte les niveaux affectif, communicatif et cognitif.</p>
<p>KIECHL (1997 : 14)</p>	<p>Possède une compétence interculturelle la personne qui comprend, lors de la coopération avec des personnes porteuses d'une autre culture, leurs concepts spécifiques du ressentir, penser, et agir. Cette compréhension doit être intégrée dans la cognition, l'affectif et le comportement de la personne en situation interculturelle.</p>
<p>KNAPP & KNAPP - POTTHOFF, (1990 : 83) CITES PAR BREUER & BARMAYER, 1998 : 180</p>	<p>La compétence interculturelle se compose principalement d'un « complexe de capacités analytico-stratégiques, qui élargissent le spectre d'interprétation et d'action de l'individu dans l'interaction interpersonnelle avec des membres d'autres cultures».</p>
<p>KNAPP (1995)</p>	<p>Compétence de communication interculturelle : L'adéquation du comportement perçu avec des attentes préexistantes dans un contexte précis, et l'efficacité de ce comportement pour atteindre les objectifs poursuivis. La compétence interculturelle</p>

	serait donc notamment une «bonne » impression faite auprès d'autres personnes.
OPITZ (1997 : 7)	La compétence interculturelle est une condition pour la communication interculturelle. Demande de savoir se débrouiller avec les « structures socioculturelles, historiques et linguistiques des préjugés, interférences et associations, et de les comprendre comme fondement même des actions économiques et administratives ».
RUBEN (1985) CITE PAR DERESKY (2006 : 140)	L'efficacité dans la communication interculturelle repose principalement sur les comportements suivants : <ul style="list-style-type: none"> - Respect vis-à-vis de l'autre à travers la communication non-verbale, - Réactions non empreintes de préjugés, - Relativisation de ses propres connaissances, perceptions, croyances... - Empathie, - «Management» de l'interaction, - Tolérance à l'ambiguïté, - Flexibilité dans les comportements.
THOMAS (1996 : 17)	L'action interculturelle suppose un comportement motivé et planifié, orienté vers un but et dirigé par

<p>TING-TOOMEY (1999 : 265)</p>	<p>les attentes, qui comprend des éléments de régulation de sa propre culture et de celle de l'autre.</p> <p>La compétence de communication transculturelle intègre des connaissances, le fait de prêter attention, et un savoir-faire en communication...</p>
---	--

Tiré de Bartel-Radic, 2009, p.14-15

Nous pouvons voir, à partir de ce tableau, qu'il existe de nombreuses définitions de la compétence interculturelle et pour donner du sens à cette complexité, pour ce travail nous reprendrons celle de Kiechl (1997)

Possède une compétence interculturelle la personne qui comprend, lors de la coopération avec des personnes porteuses d'une autre culture, leurs concepts spécifiques du ressentir, penser, et agir. Cette compréhension doit être intégrée dans la cognition, l'affectif et le comportement de la personne en situation interculturelle. (p.14)

Nous l'avons choisie parce que nous considérons que c'est la plus pertinente et adaptée à notre sujet de recherche, les notions de ressentir, partager et agir face aux situations de stage à l'étranger comme étudiant étant indispensables.

Tout d'abord, ces compétences interculturelles sont la clé pour réussir un séjour de mobilité estudiantine, tant de façon académique que sociale. D'autre part, Dervin (2004) met au point un système de savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre qui définit des objectifs d'apprentissage de la compétence interculturelle » (p.5). Le développement de ces qualités

permettra aux étudiants de comprendre et de réagir face aux événements différents qui se passent tant à l'université que dans la vie quotidienne. Ensuite, l'éducation sur ce sujet est primordiale car, comme le dit Rugerio (2018), « l'éducation interculturelle permet à l'étudiant d'ouvrir ses perspectives vers de nouveaux horizons en restant ouvert d'esprit pour apprendre continuellement hors de son pays » (p.15). Suivant cette conception de l'interculturalité, l'étudiant peut avoir de nombreux défis à relever, par exemple l'intégration académique et sociale tant au moment de réaliser son échange académique qu'à son retour de l'étranger.

2.5.1 L'éducation interculturelle

Par rapport au contexte de l'éducation interculturelle, « L'apprenant d'une langue étrangère doit être encouragé à la mobilité géographique. La pratique de la langue doit donc conduire à des situations de contact et d'échange avec les natifs de la langue apprise. » (Zárate, 1996, p. 9). Ces situations de contact et d'échange sont présentes au moment de communiquer ses besoins, par exemple pour acheter des aliments, prendre les transports en commun et assurer son séjour.

Par ailleurs, le but d'une mobilité estudiantine est toujours pratique et vise à améliorer les compétences acquises avant de partir à l'étranger et c'est pour cela que « Le contexte français est ici défini comme un contexte de pratique de la langue. L'apprenant est toujours susceptible d'apprendre le français, la pratique d'une langue pouvant entraîner la découverte d'autres contextes linguistiques et culturels. » (Zárate, 1996, p. 9). Bien que les étudiants se retrouvent dans une ville francophone où la langue française est largement prédominante, ils rencontreront des ressortissants d'autres pays et seront donc en contact avec d'autres langues et cultures car la plupart des universités accueillent des étudiants de différentes nationalités. Enfin « L'apprenant occupe

une position privilégiée, celle d'un intermédiaire culturel. » (Zárate, 1996, p. 9) ce qui va déterminer jusqu'à quel point il voudra découvrir d'autres cultures.

2.5.2 Compétence interculturelle en mobilité étudiante

Nous avons déjà mentionné que la compétence interculturelle est essentielle pour avoir une expérience épanouissante de son séjour comme pour atteindre ses objectifs professionnels car, comme le mentionne Bartel-Radic (2009), « Dans le contexte d'une globalisation croissante, de plus en plus de personnes sont aujourd'hui mobiles à l'international, professionnellement ou à titre personnel. Ces mobilités internationales sont intrinsèquement liées à des interactions interculturelles » (p.11).

Cependant ces interactions interculturelles ne sont pas toujours présentes dans l'université d'accueil pour différentes raisons comme l'indifférence des professeurs et des camarades de classe. C'est pour cela que « Il faut être clair : les échanges ne sont pas toujours la solution à l'apprentissage interculturel. Ceci s'applique également aux échanges Erasmus. » (Dervin, 2004, p. 3). Ce programme, malgré ses efforts pour accueillir les étudiants, contribue davantage à séparer les étudiants étrangers de leurs homologues français qu'à les intégrer en proposant des activités qui ne sont destinées qu'aux étrangers.

2.6 Français sur Objectifs Universitaires

Un autre aspect important à développer concerne le programme de formation qui permet d'améliorer l'expérience académique des étudiants désireux de partir étudier en pays francophone : le Français sur Objectif Universitaire (FOU).

Cette approche, déclinaison du Français sur objectif spécifique, intègre fortement la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d'étudiants insérés dans l'université française. Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de l'intégration Administrative, de la transmission des connaissances, ou de la validation des apprentissages, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique. (Parpette & Mangiante, 2012, p. 147)

Les cours de FOU ont été conçus en outre pour permettre à l'étudiant de développer certaines compétences méthodologiques qui aident à réaliser des tâches universitaires telles que : participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document, élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc.

Selon Boukhannouche (2013) le FOU présente aussi l'intérêt « d'aider les étudiants à comprendre les différents processus discursifs correspondant aux règles de production des écrits dont ils ont besoin avec les activités pédagogiques ciblées et précises. » (p. 172). Par ailleurs Corzo (2018) nous explique que :

Les objectifs d'une formation en FOU se concentrent sur le développement des compétences universitaires chez l'apprenant afin d'assurer son intégration au système universitaire et réussir son parcours académique. Ces nouvelles demandes du public de FOU exigent, de la part de l'enseignant, une série de savoirs et de méthodologies variées et capables de répondre à leurs besoins. (p. 201)

En somme, il est essentiel d'appliquer ce programme aux étudiants qui partent ou non à l'étranger car le FOU donne aux étudiants les stratégies nécessaires pour produire des travaux de qualité dans la langue cible.

2.6.1 FOU une spécialisation au sein du FOS

D'abord, nous commencerons par définir le programme FOS, selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003). « Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. » (p.109) étant donné que l'application de ce programme en milieu universitaire représente une garantie de réussir les activités académiques. « En effet, il s'agit d'un français conçu dans le but de répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Il met en application des méthodologies et activités au service des disciplines en question et il vise l'appropriation linguistique de ces activités. » (Boukhannouche, 2013, p. 164-165)

Il est important de mentionner que le programme FOU est « une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants à suivre des études supérieures dont la langue d'enseignement est

le français » c'est-à-dire qu'il est une déclinaison du FOS destiné aux étudiants qui cherchent à atteindre de manière satisfaisante leurs objectifs universitaires.

2.6.2 Les spécificités du FOU

Nous avons déjà mentionné les objectifs de ce programme mais, par rapport à ses caractéristiques, nous pouvons dire que « Le FOU se distingue par certaines spécificités qui permettent d'assurer des cours dits aussi spécifiques. » (Boukhannouche, 2013, p. 165) Donc, ces spécificités garantiront la bonne mise en place du FOU en milieu universitaire, et on distingue les trois suivantes comme étant les principales : la diversité des filières universitaires, les besoins spécifiques et le facteur temps.

2.6.3 Diversité des filières universitaires

Par rapport à ce premier point, « Le FOU se distingue avant tout par la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants : le droit, la médecine, la chimie, etc. » (Boukhannouche, 2013, p. 164-165) donc, pour appliquer ce programme, il est nécessaire de connaître la filière université dans laquelle sont intégrés nos étudiants, dans notre cas, l'enseignement des langues étrangères.

2.6.3.1 Besoins spécifiques

Ces besoins peuvent changer selon les différents publics donc « Un public donné veut apprendre non le français mais plutôt du français pour agir dans les différents milieux universitaires » (Boukhannouche, 2013, p. 164-165) ce qui signifie que les apprenants cherchent à renforcer leur apprentissage du français pour bien se développer académiquement et, selon la même auteure,

L'application du FOU rend les apprenants capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. D'où la nécessité d'axer sur cette dimension des besoins avant même de procéder à l'élaboration des cours en vue d'y mieux répondre. (p.165)

En bref, ces besoins sont essentiels pour les étudiants qui sont en échange universitaire car ils s'intègrent à un système scolaire nouveau très différent à celui qu'ils connaissent où les cours exigent, non seulement de connaître la langue française, sinon de faire des travaux académiques qui exigent une certaine maîtrise de la rédaction, la compréhension de documents et l'argumentation.

2.6.3.2 Facteur temps

Le facteur temps pour le public étudiant « est limité par le temps pour suivre des formations de FOU. Cela dépend également de la formation universitaire (cycle court, moyen ou long) dans laquelle il s'est engagé. » Cela signifie que « le temps de la formation linguistique doit être rigoureux par rapport aux objectifs communicatifs de l'apprenant. Hormis les exigences prescrites pour assurer une bonne formation en FOU, dans le même contexte, les cours ont pour objectif de

développer une compétence d'ordre universitaire chez les apprenants » (Boukhannouche, 2013, p.165).

Cette compétence universitaire est distinguée par trois composantes proposées par Boukhannouche (2013) :

En premier lieu la composante institutionnelle selon laquelle « L'étudiant dès sa rentrée universitaire a besoin d'être muni d'une compétence lui permettant de comprendre l'organisation de son université, de ses différentes facultés et départements. » (p. 165) pour s'adapter plus facilement et rapidement à l'environnement universitaire, « comme il doit être sensibilisé aux diverses démarches et procédures administratives que n'importe quel candidat subit. » (p. 165). Cet aspect est très important parce que l'étudiant doit suivre une série d'étapes pour valider son séjour académique.

En deuxième lieu, la composante culturelle renvoie au fait que, dans le milieu universitaire, il existe des opportunités pour l'étudiant d'élargir son bagage culturel, selon Boukhannouche, (2013) :

Etant dans une université d'accueil française, l'étudiant peut bénéficier d'une panoplie de cours sur l'histoire et la civilisation française ainsi que de visites de sites ou de monuments historiques l'aidant à s'enrichir davantage en termes de culture du pays d'accueil et favorise par ailleurs sa bonne intégration. (p. 166)

Enfin, la composante linguistique et méthodologique vise à « développer les connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc.) pour que les étudiants puissent suivre les cours dans leurs domaines visés : comprendre le cours, prendre des notes, poser des questions, etc. » (Boukhannouche, 2013, p. 166). L'aspect linguistique est nécessaire pour être en mesure de

structurer et de rédiger des travaux académiques que font des étudiants dont la langue maternelle est le français. En outre, les compétences méthodologiques aideront les étudiants à savoir comment effectuer les différents devoirs requis par les enseignants.

Boukhannouche, (2013) mentionne que :

Les cours de FOU devraient développer en outre certaines compétences méthodologiques qui aident à réaliser des tâches universitaires telles que : participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document, élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc. (p.165-166)

En somme, l'application de ces compétences universitaires au cours d'une expérience de mobilité étudiante est une priorité.

Chapitre III. Méthodologie de recherche

Pour identifier les divers défis que l'étudiant de la LEF pourrait affronter pendant une expérience de mobilité estudiantine, nous avons opté pour la méthodologie qualitative en nous appuyant sur la modalité situationnelle et observationnelle.

La méthodologie déjà mentionnée nous a aidée à identifier les difficultés inhérentes par le biais d'un groupe focal constitué d'étudiants de la génération 2016 qui ont réalisé un échange dans une université francophone. Nous avons ensuite analysé les résultats obtenus sur la base de l'approche qualitative.

3.1 Méthodologie qualitative

Tout d'abord, nous nous proposons d'expliquer notre choix par rapport à l'adoption de la méthode de recherche qualitative pour notre étude.

Pour cette partie nous aborderons la méthode de recherche qualitative « qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes » (Taylor et Bogdan, 1984, pp. 19-20). Elle se prête donc parfaitement à l'analyse de discours produits sur un phénomène donné. De plus, Dumez (2015) mentionne que

L'analyse qualitative est première en plusieurs sens : chronologiquement et logiquement – puisqu'il faut d'abord savoir quels éléments sont présents dans un corps avant de connaître leurs proportions –, et en termes de prestige : l'essentiel consiste à connaître la composition des corps, la proportion des éléments qui les composent étant bien sûr importante, mais moins essentielle. (p. 10)

Associé à la notion de méthode qualitative, le concept de méthodes qualitatives est difficile à saisir mais il est possible de le saisir en tant que “description simple” ou “analyse de questions ouvertes.» (Schneider, 2007, p. 318). C'est ce que nous avons utilisé dans l'analyse des réponses des étudiants obtenues par le biais d'un questionnaire élaboré avec des questions liées aux défis qui existent lors d'une mobilité académique ; ces questions ont été posées pendant un entretien groupal.

Il faut préciser que « L'approche qualitative, par observation, par entretien, par protocoles (etc....) permet de récolter énormément d'informations. » (Assie & Kouassi, 2012, p. 5). Ces auteurs affirment également que « Cette méthode recourt à des techniques de recherche qualitatives pour étudier des faits particuliers (études de cas, observation, entretiens semi-structurés ou non-structurés, etc.). Le mode qualitatif fournit des données de contenu, et non des données chiffrées. » (p. 5)

Donc, dans notre recherche cette approche approfondit ou développe une théorie suivant un processus inductif. Selon les mêmes auteurs « ce qui fait la force de l'approche quantitative (profondeur des entretiens) est source de faiblesses (durée de l'entretien) : on ne peut interroger qu'une faible partie des individus. La validité externe de la recherche est questionnable. (Assie & Kouassi, 2012, p. 5)

Il ressort de cette analyse que la faiblesse de l'approche qualitative réside dans sa spécificité, ce qui n'autorise pas de généralisation des informations recueillies à des publics plus vastes.

Parlons à présent de la démarche qualitative et du rôle qu'elle joue durant la recherche. Selon Schneider (2007) la démarche qualitative s'effectue par étapes parallèles et circulaires qui partagent quelques aspects en commun :

- Toute recherche doit être **ancrée** dans des descriptions "riches".
- Chaque **proposition** théorique doit être ancrée dans des observations.
- Le chercheur a **un rôle délicat**. Dans la plupart des approches il est bien "visible", dans certains cas il joue même un rôle actif.
- Le chercheur "moderne" doit également s'intéresser à des questions de validité. (p. C4)

Autrement dit, la démarche de la recherche qualitative prend en compte des descriptions utiles pour le chercheur qui ne devra jamais perdre son objectivité sur le sujet. Par rapport au rôle de la théorie, le même auteur mentionne que :

En ce qui concerne le rôle de la théorie : il existe des avis divergents.

- Les données qualitatives sont en règle générale générées par le chercheur (comme dans les méthodes quantitatives).
- Ceci dit: l'analyse qualitative préfère les données "naturelles" et fait référence aux concepts de "sens" (meaning) et de processus (ce dernier concept est partagé avec l'analyse de système). (Schneider, 2007, p.C8)

Pour la partie de collecte d'informations nous avons élaboré puis mené un entretien groupal au cours duquel les données obtenues nous ont pourvue d'informations de valeur sur le phénomène central de notre recherche : les difficultés liées à un échange universitaire.

Par rapport au rôle du chercheur,

Dans l'approche qualitative, le chercheur part d'une situation concrète comportant un phénomène particulier qu'il ambitionne de comprendre et non de démontrer, de prouver ou de contrôler. Il veut donner sens au phénomène à travers ou au-delà de l'observation, de la description de l'interprétation et de l'appréciation du contexte et du phénomène tel qu'il se présente. (Assie & Kouassi, 2012, p. 5)

Autrement dit, le chercheur veut avant tout donner du sens à ce qu'il observe, ce qui l'amène à aller au-delà d'une analyse basée sur la description du phénomène pour plonger dans sa signification profonde et humaine.

3.4 L'instrument de recueil des données : le groupe focal.

Par rapport à la description d'un groupe focal, Baribeau et Germain (2010) nous font part de leur définition :

La plupart des ouvrages qui traitent la question de l'historique, s'inspirant de Morgan (1989), s'entendent pour faire remonter la création des groupes de discussion (focus group) aux travaux

de Lazarsfeld et de son collègue Robert Merton durant les années 1940 dans le domaine du marketing. Le focus group est alors considéré comme une simple technique de collecte d'information et n'est nullement considéré comme un dispositif de recherche en lui-même. Le terme focus fait référence à une discussion centrée sur un objet précis, à savoir un film, une émission de télévision ou une publicité. (p. 29)

Donc, l'utilisation de cette technique de collecte des données est dorénavant perçue comme un véritable outil de recherche qui permet d'obtenir des données valides et pertinentes dans le temps. Le groupe focal est largement utilisé dans différents domaines lorsque le principal objectif est la recherche d'informations pour connaître les impressions, les perceptions ou l'opinion d'un public en général. De plus, Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy (2011) apportent quelques précisions sur cet instrument de recueil d'informations, en particulier sur le rôle du chercheur qui en fait usage :

Le groupe focalisé engage donc une responsabilité scientifique et sociale particulière du chercheur. En conduisant une recherche utilisant la méthode du groupe focalisé, celui-ci devient le dépositaire privilégié de témoignages tantôt bouleversants, tantôt déstabilisants. C'est une chose d'examiner les résultats d'un sondage et de discuter des statistiques résultant d'un questionnaire. (p. 160)

Dans notre contexte, le chercheur occupe une grande place ainsi que les témoins acceptant de participer au groupe focal, car toutes les informations qui viennent d'eux sont des traces de leur vécu et de leurs émotions et elles rendent parfois publiques des questions très délicates qui concernent des expériences personnelles et intimes, donc la privacité doit être totalement assurée pour le confort des intégrants de l'entretien.

En ce qui concerne la procédure d'application « on constate que le recours au groupe focalisé est privilégié afin de comprendre certaines problématiques du point de vue des personnes les plus directement concernées. » (Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy, 2011, p. 161).

De plus cela renvoie exactement à l'objectif que nous poursuivons, c'est-à-dire l'obtention de témoignages d'expériences vécues nous racontant les difficultés rencontrées lors d'un séjour universitaire en France.

Pour cerner au plus près notre instrument de recherche, nous distinguerons les fonctions de chaque composante d'un groupe focal, selon Baribeau et Germain (2010). La première fonction appartient à l'animateur qui joue un rôle essentiel au sein du groupe focal, car il ajoute des précisions sur les questions et modifie l'appellation si cela s'avère nécessaire. De plus, il structure les interventions contrastées pour avoir un ordre dans l'interview. La deuxième fonction correspond au groupe où les procédures sont très diversifiées quant à sa constitution ; il en est de même quant aux attentes de l'animateur attende quant aux sujets de l'entretien. Ensuite, la dernière fonction consiste à avoir un « objet d'attention » qui peut s'apparenter à un thème, une situation ou un protocole d'entretien-entrevue, ou encore à des sujets de discussion.

Donc, tous ces éléments sont essentiels pour structurer et assurer ainsi le dynamisme d'un groupe focal. En effet, l'animateur conduira les intervenants dans le groupe, il posera aussi les questions pertinentes sur le thème principal pour lancer des discussions sans perdre de vue le thème de la recherche. Ensuite, pour préciser les fonctions d'un groupe focal, nous reprendrons les définitions des auteurs Cody, Laurin et L'Hostie (2011) qui nous mentionnent les composantes suivantes : le déroulement, les fonctions de l'animateur, les postures de l'animateur, les caractéristiques et les postures des participants.

Le déroulement « dépendant du nombre d'échanges prévus, de la taille du groupe, du degré de systématisation et du style d'animation (directif, démocratique ou laisser-faire), plusieurs formules et types de démarches (plénière, table ronde, débat, etc.) » (p.204)

Donc, on peut voir que la démarche a une certaine souplesse pour s'adapter aux objectifs de l'animateur. De plus, il est mentionné aussi qu'est établi un contrat pédagogique comme pilier du déroulement du groupe focal. De cette façon, les deux parties importantes du groupe (animateur et étudiants dans ce cas) auront une idée claire de la démarche du groupe focal et du rôle de chacun, car ce type d'outil n'est pas commun dans les recherches académiques.

Par rapport au rôle de l'animateur dans un contexte pédagogique, il renvoie à présenter de façon claire et organisée les contenus à discuter et, surtout, montre la disponibilité d'aider les étudiants pour avoir une ambiance agréable dans le groupe. L'animateur sera donc le superviseur à tout moment « Lors des interventions, il maintient le rythme de la discussion, relance les débats et évalue les apprentissages. » (p. 204-205) Ensuite, il est aussi un formateur car il planifie et contrôle la réunion. Il est vraiment important qu'il connaisse bien le thème à discuter,

Sans nécessairement être un expert dans le domaine, il doit posséder un riche bagage de connaissances et d'expérience, s'intéresser aux grandes théories et approches, et voir à ce que les membres partagent une connaissance commune du contenu afin de comprendre les enjeux traités. (p. 204-205)

Dans ce cas, l'animateur comprend les arguments des participants et les informations pertinentes pour le sujet de recherche. En outre, la posture qu'il doit adopter pendant l'interview groupal est avant tout d'être très engagé vis-à-vis de la tâche : « Cet engagement ferme se

manifeste de deux façons : d'abord, par une écoute active ; ensuite, par un souci d'éthique se traduisant par une volonté de favoriser l'ouverture, le respect et la confiance mutuelle » (p.205). Donc, l'animateur doit écouter activement les réponses des étudiants, répondre à leurs questions et faire un bon résumé de leurs commentaires. Ensuite, l'ouverture de l'animateur est primordiale pour donner aux intervenants la confiance de parler du sujet librement, sans préjugés ni honte de leurs expériences.

En ce qui concerne les caractéristiques des participants, dans notre visée pédagogique, il est essentiel que les apprenants sachent écouter les autres pour prendre part de manière pertinente aux discussions harmonieuses entre tous les participants, donc « Ce sont des agents actifs et responsables de leurs apprentissages qui doivent s'investir activement dans le processus de coformation. » (p.206) pour partager des opinions de façon respectueuse avec leurs camarades. De plus, les postures des participants sont semblables à celle de l'animateur car l'engagement est soutenu dans la tâche. « Cet engagement se manifeste généralement par une écoute active et un souci éthique » (p.207). Donc, cet engagement est nécessaire pour suivre le fil des questions et des contributions des autres et ainsi partager des informations riches pour la recherche.

Par ailleurs, le nombre de participants au groupe focal est variable mais on estime qu'il devrait porter ses fruits avec un groupe de six à douze personnes. En effet, un groupe inférieur à six personnes risque de tomber dans la monotonie, et un groupe trop nombreux est susceptible de freiner la dynamique de partage des interventions et de limiter le nombre ou la qualité des témoignages. (Luckerhoff, Guillemette et Baribeau, 2011). Il est donc très important de considérer le nombre de participants avant de commencer, Par ailleurs la préparation des questions qui orienteront la dynamique de l'échange est aussi essentielle et les auteurs ci-dessus mentionnés recommandent de poser moins de douze questions.

Par ailleurs, il nous reste à préciser que notre échantillon d'étude est constitué de 8 étudiants de la LEF de la génération 2016 qui sont partis effectuer un séjour en France dans le cadre de leurs études de licence. Nous avons choisi ce public qui a en outre accepté de collaborer à notre recherche. Par la suite, nous avons élaboré les questions, le script de l'entretien, nous l'avons mené en l'enregistrant, puis nous avons effectué la transcription des parties de l'entretien nous donnant des données claires et pertinentes concernant notre thème.

Le développement de cet entretien groupal en espagnol a eu lieu en ligne, avec la plateforme Zoom. Les huit étudiants ont répondu de façon dynamique, ordonnée et polie aux 13 questions. Nous avons formulé quatre questions pour vérifier la durée, le lieu et la conception de la mobilité académique de chaque étudiant. Les neuf autres questions précisent les défis d'un séjour à l'étranger. Il faut préciser qu'il y a eu une grande participation de quelques étudiants vraiment désireux de raconter leur expérience comme étudiants et voyageurs à l'étranger. Pour certaines questions, la plupart des enquêtés se sont limités à répondre par oui ou par non. Enfin, la durée de cet entretien a été d'une heure et demie.

Chapitre IV. Interprétation des données collectées

Ce chapitre est consacré à l'interprétation des informations obtenues pendant l'entretien groupal. Nous avons au préalable suivi plusieurs étapes.

Premièrement, nous avons transcrit les questions et les réponses des étudiants du groupe focal que nous avons enregistrés. Ensuite, nous avons corrigé la transcription de l'entretien en identifiant les erreurs que nous considérons comme des interférences qui pourraient faire obstacle à la compréhension du lecteur de notre travail de recherche. Pour ce faire, nous avons proposé une adaptation des mots incriminés et nous avons enlevé les mots de remplissage pour avoir une réponse plus claire, bien sûr, sans affecter l'authenticité des réponses.

Deuxièmement, nous avons organisé les réponses de tous les étudiants dans l'ordre de participation et suivant la question posée. Ensuite nous avons classé les questions et les réponses selon le thème de la question.

Il ressort de notre recherche sur la méthodologie la plus adéquate pour la poursuite de nos objectifs que « L'analyse des données est fonction du type d'étude et de son but, selon qu'il s'agit d'explorer ou de décrire des phénomènes et de comprendre ou de vérifier des relations entre des variables. » (Assi & Kouassi, 2012, p. 15). C'est ainsi que nous avons fait l'analyse générale des réponses pour savoir si certaines réponses étaient communes ou s'il existait des divergences. De

plus « L'analyse qualitative réunit et résume, sous forme narrative, les données non numériques. Elle peut par exemple faire des catégorisations ». (Assie, R & Kouassi, R., 2012, p.15). Ces catégorisations, comme nous l'avons déjà mentionné, ont été effectuées en fonction des thèmes de notre recherche.

4.1 La représentation d'une mobilité étudiante

La première question que nous avons posée pendant l'entretien groupal était la suivante :

¿Qué representa para usted un intercambio académico?

La plupart des intervenants ont répondu qu'une mobilité représente la découverte d'une nouvelle culture, d'une nouvelle langue, d'un système scolaire et d'un processus d'apprentissage différent, ces qui sont découvertes enrichissantes pour notre profil d'enseignant de la langue française. Comme l'a mentionné Valentina « *Yo diría que es como un complemento de la licenciatura para consolidar nuestros conocimientos, fortalecer las competencias y desarrollarlas también* ». À cela, la moitié des participants ajoutent que la mobilité représente un avantage dans le curriculum au niveau professionnel. Elvia le définit comme « *un crecimiento profesional porque también ayuda a tener un peso en nuestro currículum.* » Donc, les opportunités qui accompagnent cette expérience s'étendent d'une façon inespérée, comme cela a été le cas pour Ivonne qui a dit :

«Fue la mejor decisión que pude haber tomado, me ha abierto totalmente las puertas y justamente me ha permitido llegar mucho más lejos de lo que tenía pensado entonces si yo

creo que es parte del proyecto que las personas deben de tener en mente, cuando estudias sobre todo la carrera de francés.»

Bien que l'expérience de mobilité représente un grand défi pour les étudiants, les apprentissages tant personnels comme académiques obtenus sont la meilleure récompense possible pour les efforts fournis.

4.2 Durée et lieu du séjour

D'abord, il faut préciser que dans la Faculté de Langues où nous étudions, il existe la possibilité de choisir l'université d'accueil de notre préférence, selon nos objectifs et nos besoins. D'où la question suivante : ¿En qué universidad realizaste tu intercambio académico?

Six des huit participants interviewés ont choisi l'Université de Caen, en Normandie et les deux autres ont opté pour l'Université Lumière Lyon 2.

Ensuite, nous leur avons demandé : ¿Por qué elegiste esa universidad ?

Les raisons de leur choix sont différentes car tous ceux qui ont choisi l'université de Caen ont expliqué que leur choix se devait à la recommandation d'une amie ou d'un collègue, comme le déclare Valentina : *«Yo diré que fue el consejo de un amigo. Y aparte de eso por la beca eso me impulso a ir ahí »* , ainsi qu'à la bourse offerte par cette université.

Quant aux deux étudiantes qui ont décidé d'étudier à l'université de Lyon, elles ont déclaré que leur choix était dû à un accord en commun, comme l'explique Karen: *«Creo, según yo hablando por las dos, porque queríamos irnos juntas, habíamos visto que Lyon era una ciudad grande y ya nos habían dado varios compañeros la recomendación. Decían muchas cosas que*

hacer, que está muy bonito muy cerca de todo y dijimos sí.» À ce que Yazmin ajoute: «Concuerdo con Karen en el hecho de querer ir juntas, varios nos dijeron que era una ciudad bonita, que tenía gran prestigio entonces dijimos bueno pues vamos a probar allá.»

En outre, on a posé la suivante question : ¿Cuántos meses estuviste en Francia? Pour connaître la dureté de la mobilité étudiante où la réponse a été que le séjour universitaire n'a duré qu'un semestre pour tous les étudiants.

4.3 Processus d'adaptation

Par rapport à ce processus, les étudiants ont répondu à la question ; ¿Cómo fue tu proceso de adaptación en Francia?

Pour la plupart des étudiants (sept sur huit), l'adaptation à la vie universitaire et sociale en France a été difficile. Tout d'abord, les enquêtés ont répondu par oui ou non puis, sur ma demande, ils ont approfondi leur réponse.

Il y a eu des réponses diverses à cette question, notamment de trois étudiantes pour lesquelles la relation avec la langue française en contexte réel d'utilisation a été le plus difficile. Elvia nous explique: « *Siento que lo más difícil para mí, cuando llegué fue la lengua. Siento que fue como una barrera.* » Bien que communiquer dans la langue d'accueil représente une première approche dans l'accès à la culture étrangère, les premiers jours ont représenté un véritable défi pour les étudiants, comme l'affirme Valentina : « *también para mí los primeros días fue difícil la comunicación.* » Pour d'autres, ce qui a été le plus ardu a été de devoir s'habituer à de nouveaux lieux et une nouvelle culture, et cela loin de sa famille. C'est le cas de Yazmin qui nous dit :

Bueno al menos para mí. Digo no considero que fue tan difícil porque afortunadamente me fui con Karen entonces nos hacíamos compañía, pero de cierta manera, hablo por mí claro, soy una persona que convive mucho con su familia entonces obviamente el estar lejos, el cambio de horario y todo, sí me pegó bastante, primero en las tardes estaba muy feliz por conocer todo y llegaba la noche y pensaba ¿qué pasa? Y me daban ganas de llorar y toda la nostalgia.

Karen partage une opinion similaire à celle de sa camarade, et elle rapporte une expérience difficile au niveau social durant les premiers jours dans la ville inconnue :

Sí era el cuarto y si te sentías en cuatro paredes, por lo que preferíamos estar fuera, era estar en un lugar que no conoces, tu solito, encerrado en una recámara, aparte me perdieron la maleta. Y no tuve mis cosas 15 días, yo no tuve mi ropa, yo no tuve nada, yo extrañaba un montón a mi familia, como Yaz soy bien apegada y aparte yo soy muy chillona, lloro por todo entonces me pegaba super feo las cosas que me hacían sentir cerca de casa no las tenía conmigo y encima estar en un cuarto muy chiquito.

Donc, pour certains participants, l'arrivée dans une autre ville peut être problématique quand on est très habitué et dépendant du cercle familial. En plus, être indépendant pendant un certain temps, pour la plupart des jeunes mexicains représente un changement d'habitudes.

Dans le milieu universitaire, l'adaptation a été compliquée du fait des distinctions culturelles entre le Mexique et la France :

Creo que podría decir lo mismo que mis compañeros, porque no era lo mismo, en México si tenías una duda o no entendías, sabes que puedes recurrir a algún compañero, y te estrecha la mano y siempre de buena manera. Y ahí preguntaba y era como de ¿Qué no escuchas? ¿No pusiste atención? Y yo, bueno no pregunto nada y siento que en esa parte ellos tienen su manera de ser y sobre esta parte de ser fríos a comparación de nosotros los mexicanos que siempre nos apoyamos, siento que también influyó un poco. (Yazmin, un semestre à Lyon)

Nous pouvons constater que les différences culturelles entre les systèmes universitaires français et mexicain sont évidentes. Cependant, nous estimons que les étudiants devraient avoir une préparation mentale pour affronter ces différences, comme dans le cas de Jorge :

Sin sonar pretencioso, pero creo que no mucho, yo la verdad iba que predispuesto a. Era algo que llevaba planeando bastante tiempo, y el momento ya estaba mentalizado para estar solo, para estar en un espacio de 9 por 9 lejos de casa con gente que no conocía y también a todos estos “clichés” que ya nos habían dicho que las personas eran frías, muy serias. Yo ya iba con todo eso en mente y no me sorprendió realmente casi nada.

Ensuite, il est clair qu'une certaine ouverture d'esprit est indispensable pour assurer une adaptation réussie, mais il est aussi évident que la formation universitaire renforce ce processus, comme c'est le cas d'Ivonne qui possédait un bagage linguistique en français plus que satisfaisant

avant de partir. Elle nous explique: « *No tuve ningún problema o sea algo que me propuse desde un inicio, desde de segundo semestre yo ya sabía que me iba a ir, entonces no podía quedarme solamente con lo que daban los maestros* ». Il est vrai qu'avoir des objectifs bien établis est une solution pour éviter des problèmes majeurs, voire des conflits.

Enfin, un autre aspect important est celui que nous mentionne Berenice: « *Fue complicado, sobre todo por mi personalidad que no soy muy sociable. Pero por parte de la universidad tuve mucho apoyo porque ellos tenían varios programas de integración a los estudiantes extranjeros.* »

Bien que la personnalité de chaque individu entraîne des problématiques différentes, l'adaptation sera pour la plupart un défi pendant tout le séjour universitaire. C'est pour cela que les institutions ont mis en place des programmes d'aide aux étudiants étrangers, comme nous allons le voir dans la sous-partie suivante.

4.4 Programme d'intégration

En ce qui concerne l'existence d'un programme pour intégrer les étudiants étrangers dans la communauté universitaire et sociale de France, les étudiants mentionnent les programmes qui ont été offerts dans leur université d'accueil à partir de la question ; *¿En la Universidad en donde realizaste tu intercambio estudiantil, existió algún programa para integrar a los estudiantes extranjeros a la comunidad universitaria y social de Francia?*

Voyons d'abord ce que nous disent les deux étudiantes de l'université Lyon lumière 2. Il y avait: « *Como una jornada estudiantil o algo así.* » (Karen). Ces activités ont été proposées par

l'université et par le programme Erasmus pour favoriser la diffusion des attraits culturels de la ville de Lyon auprès des étudiants étrangers.

Deuxièmement, dans l'université de Caen, en Normandie, selon les apprenants il y avait plusieurs programmes d'intégration :

Sí, total de hecho hubo muchísimos, inicialmente desde que tú mandabas tus documentos, la parte administrativa de la universidad y la parte del CROUS ya los tenías asegurados, además estás apoyado por la universidad, por el Estado y también por toda la región de la Normandie. (Ivonne, 1 semestre à Caen)

Le premier programme est mené, selon Jorge, par les étudiants de l'université: «*digamos los encargados del comité estudiantil y era la parte de Erasmus. Por ejemplo, había una actividad se llamaba café políglota donde se reunían todos los extranjeros por mesas dependiendo el idioma, y tu podías practicar el que quisieras*». Ensuite, Ivonne nous décrit d'autres programmes et d'autres activités proposées par la mairie de la ville :

Fueron muchas de las asociaciones que hay en Caen, civiles a invitarnos, sobre todo encabezada por "la Mairie" fue el alcalde y justamente tomaban tu nombre porque te dan una familia de acogida. Te acogía totalmente la familia. Eso es otra y también es genial ver que hay un montón de asociaciones hasta adultos mayores, siempre recibía un montón de invitaciones, incluso también participé en algunos eventos como "las danzas del mundo", entonces era una asociación de personas ya retiradas pero que justamente estaban interesantes.

Malgré tous les programmes qui existent pour intégrer les étudiants au milieu universitaire et social, mises en place par les universités d'accueil, rien ne garantit que l'intégration soit assurée, comme nous le montrent les réponses obtenues à la question suivante: ¿Estos programas realmente los ayudaron a integrarse a la universidad y a la sociedad francesa?

Pour six des huit étudiants interrogés, le programme mentionné a eu une grande signification dans son processus d'intégration. Commençons par les réponses des six étudiants de l'université de Caen. La première réponse à cette question est donnée par Jorge qui nous raconte que,

Pues en nuestro caso sí, porque aparte del café también organizaban al menos un viaje al mes con todos los Erasmus. entonces eso te permitía estar cerca de todos los chicos de intercambio y había un tercer programa, no sé si era como tal de la universidad o de la ciudad, pero tu podías llenar una solicitud y te conseguían una familia francesa que te invitaba a comer, a cenar, a la playa y tu podías interactuar con ellos. Eso sí y era gente adulta en su mayoría de la tercera edad, entonces era un acercamiento con gente realmente francesa.

Pour la plupart des étudiants, le programme permettant de passer du temps avec une famille d'accueil a été le plus intéressant, comme le mentionne Valentina : « *este programa en mi caso me ayudó a conocer gente francesa, porque gracias a mi familia conocí a otras personas, como que me ayudó a integrarme más. Y los de Erasmus para integrarme a la universidad y conocer más a mis compañeros que también eran de intercambio y algunos franceses que estaban ahí como*

interesados en conocernos.» En plus, Berenice nous affirme que: « sí porque yo no soy muy sociable y me cuesta mucho acercarme a la gente nueva, me escribía la gente, ella era la que se acercaba a mí, entonces me ayudó mucho.»

Donc, pour certains, les bénéfices du programme reposent sur l'interaction et le partage avec des natifs. Ivonne nous dit que, effectivement,

Sí, la ciudad de Caen es una ciudad totalmente dedicada a los estudiantes internacionales entonces nunca me hicieron como algo feo incluso hasta yendo a la panadería digo si bien no es una asociación, pero la gente sabía que no eras de ahí siempre te preguntaba ¿de dónde vienes? ¿qué haces? ¡hablas bien francés! Y bueno toda la ciudad estaba abierta a nosotros.

En bref, la région de Normandie, la ville de Caen et l'université de cette ville démontrent un grand intérêt et une évidente préoccupation pour l'intégration des étudiants étrangers tant à l'université qu'à la ville.

Cependant, il n'en est pas de même pour les deux étudiantes de l'université de Lyon pour qui le programme proposé par l'université d'accueil n'a pas eu un impact significatif :

Pues yo siento que sí está un poquito difícil, porque puede ser que la ciudad es más grande, hay muchísimos más estudiantes. La convivencia es un poquito más difícil y así. Entonces al menos que yo no me enterara, no sé Yaz, no había estos programas que organizaran y así, yo siento que igual por la dificultad de ser una escuela con 2 sedes, o de ser tan grande

la ciudad. Pero decir ¡uy si me ayudó muchísimo!, conocí mucha gente o los 1000 amigos no.

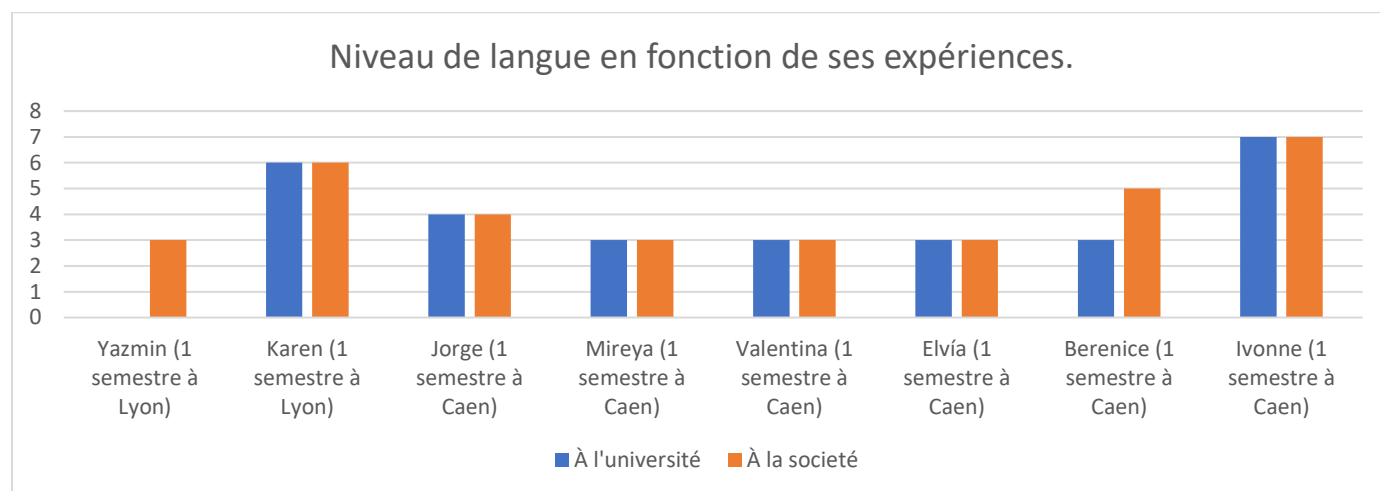
Ensuite, Yazmin raconte son expérience dans ce programme d'intégration à l'université de Lyon: *«creo que la dificultad es que la universidad era bastante grande y lo que yo notaba era como que no todos convivíamos sino que era como españoles con españoles, mexicanos con mexicanos, franceses con franceses que obviamente eran compañeros.»* Donc, dans ce cas le programme d'intégration semble insuffisant, sans doute du fait qu'il s'agit d'une grande ville et d'une grande université qui possède plusieurs campus. Enfin, il est intéressant de remarquer cette notable différence entre les programmes d'intégration des deux universités d'accueil.

4.5 Niveau de langue

Comme nous l'avons déjà expliqué, l'intégration au milieu universitaire et social lors d'une expérience de mobilité étudiante repose sur une préparation mentale, économique, administrative et linguistique, d'où la question suivante pour déterminer si la formation en langue française reçue dans leur université d'origine était suffisante pour faciliter leur intégration : *¿Consideras que tu nivel lingüístico te permitió desenvolverte en cualquier ámbito en Francia?*

Le graphique ci-dessous nous montre le niveau de langue des apprenants d'après leurs expériences de communication quotidienne. Nous devons clarifier que six étudiants sur huit sont partis en France avec le niveau B1 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), dotés d'un niveau de français de survie leur permettant de pouvoir communiquer sans trop de problèmes dans les activités de la vie quotidienne, telles que faire les

courses, etc. Quant à Ivonne et Karen, elles possédaient déjà le niveau B2 qui assure un suivi des cours dans une université française relativement aisée.



On peut observer dans ce graphique une barre orange et une barre bleue. La barre bleue représente le niveau de langue en fonction de leurs expériences universitaires et la barre orange témoigne de leurs expériences dans la société avec laquelle ils ont été en contact pendant leur séjour en France. Les nombres de 0 à 8 se rapportent au niveau de langue selon le CECRL, de la façon suivante :

0 à 2 niveau A2, 2 à 4 niveau B1, 4 à 6 niveau B2 et 6 à 8 niveau C1. De plus, dans tous les cas, le niveau de langue obtenu avant de partir a été suffisant en ce qui avait trait à la vie sociale. En revanche, en milieu universitaire, Berenice nous raconte :

Yo creo que no, me sirvió para la vida diaria, eso sí con la familia en pláticas casuales. Y con los caseros, bueno, las personas que nos rentaban, con ellos sí me sirvió, pero en la universidad creo que no porque ya eran temas un poco más específicos. Y además yo seguramente cometí errores al hablar y las personas lo entendían y me tenían paciencia,

pero en la universidad los maestros no están como para estar esperando a ver a qué hora terminas de hablar.

Les propos de Berenice nous amènent à réfléchir à l'exactitude des niveaux établis par le CECRL, le B1 ne garantissant pas la réussite de la poursuite d'études universitaires en français.

Bien que la vie estudiantine dans le système universitaire français et dans le système universitaire mexicain soit différente, il y a davantage d'opportunités de pratiquer la langue cible dans les interactions sociales quotidiennes, en toute liberté et sans peur de se tromper, que ce soit pour aller à la boulangerie, voire réaliser un document administratif. Ivonne mentionne que

Las primeras 2 semanas y 3 no entiendes nada, yo llegué a Francia con el B2. La gente sí me entendía, pero hablaban con la variante de Normandía y también mucho más rápido a lo que yo estaba acostumbrada. Sobre todo, el estar totalmente inmersa las 24 horas consumiendo francés en todo te come el cerebro ¿no? sí te lo come, si me dolía la cabeza, me dolía la cara de estar hablando todo el tiempo francés y si al inicio es bien difícil y siento que entra mucho el choque emocional de: bueno ya no estoy en mi país y ya no puedo hablar español, sí con mis cuates, pero no en la vida normal porque nadie me va a entender.

Ce dernier commentaire nous explique comment l'adaptation langagière requiert du temps et de la patience.

Une autre question très importante pour notre recherche est de savoir si les étudiants ont amélioré leur niveau linguistique pendant leur séjour en France. La réponse a été affirmative pour tous les participants : « *Sí, yo creo que mejoró mucho. A pesar de que no estuve tan en contacto*

como me hubiera gustado con tanta gente. Pero mejoró mucho sobre todo al momento de escuchar, entendía más.» (Berenice). Pour d'autres, le niveau de langue non seulement s'est amélioré, sinon qu'il a été une inspiration pour chercher à atteindre un niveau plus élevé, comme dans le cas d'Ivonne: *«Hoy tengo el nivel C1 y estoy pensando acreditar C2, pero totalmente sientes el brinco de algo bien aprendido, porque realmente necesitas las bases y todas las reglas que hallas en el lenguaje en contexto entonces el nivel se dispara».*

En définitive, pratiquer la langue dans un contexte réel est la clé pour connaître la culture, les thèmes sociaux, les façons de penser, les expressions que le contexte académique n'enseigne pas.

4.6 Formation académique

Le succès d'une expérience à l'étranger se fonde principalement sur la formation dans tous les aspects (linguistiques, académiques, administratifs, économiques, etc.) que l'étudiant suit avant de partir. Nous avons interrogé les participants sur leur formation universitaire antérieure à leur départ pour la France, à partir de la question ;

¿Cómo consideras tu preparación académica antes de haber partido al extranjero?

Ils considèrent tous avoir eu une bonne préparation, comme le mentionne Karen.

Yo creo que bien, yo sí me sentía como con las bases, me sentía capaz de poder lograrlo.

Sí sentía que tenía los conocimientos y las cualidades, y que mi formación sí me había

dado como para poder lograrlo, entender el tipo de discurso que daban en la escuela y esas cosas.

Yazmin ajoute: *«Igual que Karen yo siento que sí, sí estábamos capaces, por algo todos nos fuimos, creo, pero sí siento que los estudiantes europeos en general tenían mayor conocimiento.»* Donc, au moment d'arriver dans l'université d'accueil, nos informateurs ont compris que leur formation n'était pas suffisante. Jorge nous explique :

Pues para mí quizás, lo que nos falta en general, no sé si a todos, pero a la gran mayoría es la autonomía, justo algo como lo que dice Yazmin pero siento que, estudiantes de otros países están mejor preparados en sentido que no les tienen que dar todo, que ellos solitos investigan y estudian por su cuenta.

Sur ce thème, il y a eu une petite discussion sur les différences entre la vie universitaire au Mexique et en France. Comme le dit Mireya: *«sí, estoy totalmente de acuerdo con Jorge porque sí noté mucho eso de que los franceses son muy independientes, en la marea de sus estudios cada uno es por su parte.»* En plus, Elvia ajoute,

Igual yo noté mucho en las clases que escribían mucho, algo que nosotros acá en la facultad siento que no lo hacemos tanto, sólo escuchamos, por allá todo el mundo está con su computadora o libreta escribiendo y escribiendo no sé qué .

Bien que prendre des notes ne soit pas une habitude pour la plupart des étudiants mexicains, pour les étudiants français c'est une chose de tous les jours qui ne leur pose pas de problème: *«son muy autónomos o sea ellos solitos estudian, se van a la biblioteca y su vida universitaria es eso,*

estudiar, estudiar y estudiar y es algo que nos falta mucho a nosotros universitarios y a nuestra cultura mexicana.»

Cependant, l'étudiante suivante, plus habituée à l'autonomie que ses camarades, nous explique :

No tuve ningún problema, o sea algo que me propuse desde un inicio, desde segundo semestre yo ya sabía que me iba a ir, entonces no podía quedarme solamente con lo que daban los maestros y algo que pude hacer es que siempre estuve presionándome. Saqué lo más que pude de la biblioteca también. Entonces no puedo decir que estaba súper perdida o no sabía qué hacer, para nada.

En somme, comme nous l'avons déjà vu, la formation universitaire ne dépend pas uniquement des connaissances acquises pendant les cours de la LEF sinon d'un « Plus » qui correspond à l'enrichissement des compétences et qui dépend de la responsabilité et de l'autonomie de l'étudiant. En outre, il faut aussi connaître le système scolaire, le type de cours, la façon d'évaluer, d'enseigner etc. dans le pays qui recevra les étudiants, voire dans l'université d'accueil.

A continuation, nous parlerons d'un programme qui peut aider à mettre en place cette formation.

4.7 Le français sur objectif universitaire

Le programme FOU (français sur objectif universitaire) est le programme idéal pour se former académiquement avant de participer à un échange universitaire. Or, dans le cursus de la LEF il existe une matière optative portant sur le FOU. Donc, on a posé la question suivante ¿Conoces el

programa de FOU? A l'époque où nos participants sont partis en France la moitié d'entre eux ignorent ce qu'est le FOU: « *Pues yo sé que existe la materia nunca la he tomado entonces no podría decir de qué trata exactamente.* » nous dit Valentina. Quant à Jorge, il dit que « *no sé si exista como optativa o sea se visualiza un poco en Fos pero como optativa no sé si esta.* ». En revanche Ivonne affirme que dans son cas « *Sí, los FOUS que vienen de Québec sobre todo y también tuve formación de FOU, pero no sirvió porque justamente era de Québec* ». Autrement dit, la formation en FOU dépend du système éducatif du pays francophone.

Les étudiants enquêtés ignoraient l'existence de cette matière dans leur cursus, comme le mentionne Ivonne: « *No, para nada de hecho hasta la fecha ya estoy terminando y apenas me enteré que existe FOU y no debería de ser una optativa.* »

En définitive, nous pouvons affirmer que la matière de FOU n'est pas exclusivement utile pour les personnes qui ont l'intention de postuler à un échange universitaire sinon en général pour l'acquisition de compétences culturelles et interculturelles. Somme toute, un futur enseignant de FLE se doit de savoir comment fonctionne l'enseignement universitaire en France et d'être formé aux différents types de travaux qui lui seront demandés.

Vient maintenant la dernière question sur ce sujet : De haber tomado esta optativa ¿podrías haber habido alguna diferencia en tu estadía?

La réponse à cette question a été affirmative pour tout le groupe. Mireya nous raconte son expérience en tant qu'apprenante de cette matière :

Bueno ahorita que estoy cursando la materia de FOU la profesora nos pone ejercicios de ver un video imaginándonos que él es el profesor y nosotros como estudiantes tomando

notas. Y esa es una manera de practicar y eso sí me hubiera gustado saber antes de partir, saber que cuando son las clases hay que tomar notas.

En définitive, est mis en évidence le manque de formation quant à la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage en France, ce qui inclut les stratégies mises en œuvre, les activités ou encore les modalités d'évaluation. Selon Berenice: « *Yo creo que sí, porque sobre todo iba a estudiar y los formatos que ellos tienen de hacer ciertas cosas son diferentes y yo no los conocía entonces allá tuve que aprender y aparte estudiar sobre los temas.* » Ivonne mentionne que « *Sí, académicamente era muy buena, en el dominio de la lengua yo me preparé todo lo más posible, pero en esta parte relacional de poderte integrar definitivamente no, vas a la guerra sin fusil.* »

En bref, la formation universitaire est très importante pour atteindre les objectifs conçus pour les étudiants avant de partir. Donc, s'il n'existe pas ce type de préparation les étudiants risquent de se trouver en situation d'échec et perdre toute motivation pour la poursuite de leurs études, sans compter que cela peut déclencher des représentations négatives sur la France qui vont bloquer toute communication.

4.8 Conflits lors d'une mobilité étudiante

Dans cette partie, la question posée aux étudiants faisait référence aux conflits vécus durant leur séjour, tels que des conflits aux niveaux administratif, social, culturel, académique, économique et psychologique. Nous présentons ci-dessous les réponses des étudiants.

¿Tuviste dificultades administrativas, sociales, culturales, económicas, académicas y psicológicas durante tu movilidad estudiantil?

Difficultés	Nom du participant	Réponse
Administratives	1. Yazmin	Para mí no fue como tal dificultad, pero sí fue un poco extraño el proceso de inscribir materias porque era diferente, entonces sí era como que ¿cómo que primero tenemos que ver las clases? Y vamos a una clase muestra y luego, ves cuál inscribes. Sí fue algo muy raro, pero así que digas complicado no.
	2. Mireya	Sí
	3. Karen	Sí
	4. Jorge	Sí
	5. Valentina	Sí. Cuando me fui a escribir mis materias en la facultad llegué a tener ciertas pequeñas dificultades porque no era muy claro el proceso de inscripción y me mandaban de un lugar a otro. Y tuve problemas con la secretaria y cositas mínimas, pero sí.
	6. Elvia	Sí
	7. Berenice	Sí, con el banco, porque teníamos que abrir una cuenta de banco para poder rentar. Y al final para cerrarla tuve problemas porque me decían que tenía que retirar todo y una vez que retiré todo ya según debía más y no sé qué. Sí, pero al final si salí bien sin deudas.

8. Ivonne

Sí cuando yo me fui, fue por parte de la BUAP, no de la facultad, porque de la facultad yo no tengo nada malo qué decir al contrario me apoyaron muchísimo, aquí en la facultad de verdad nada más era el ir a dejar un papel y ya, ni siquiera tenías que esperar nada, nada más te decían: ven tal día y ya está. De parte de la DGRI la Dirección General de Relaciones Internacionales sí tuve bastantes trabas, empezando por el tema del seguro de gastos médicos en mi momento que yo me fui, era obligatorio. Entonces bueno de verdad fue muy difícil, yo escogí Caen porque no tenía muchos recursos entonces en ese momento era obligatorio pagarla o sea con ellos, a través de ellos mi cotización era de 11.000 mil pesos. Ya tenía yo la carta de aceptación, tenía ya todo. Si no lo pagas no importa que allá ya te hayan aceptado, el que yo ya tenía la visa, si no los pagas no te vas. Que a fin de cuentas fue un seguro que siendo muy honesta no me ayudó para nada.

De ahí su organización, de los requisitos que incluso también no venía inscrito en toda la convocatoria entonces él decirles a los compañeros que se fijen en la convocatoria no aporta en nada. De parte de la administración, de la organización desde acá, aquí es la mayor traba. Ya llegando allá obviamente es una administración totalmente distinta siendo muy objetiva, no es difícil tienes que escuchar qué es lo que quieren, casi siempre te

		daban un papel que diga las cosas que tienes que traer. El primer mes que vas es complicado la adaptación porque justamente hay que hacer todas estas cositas, de ir al banco, de sacar el número francés y llevar documentos a donde te los pedían.
Niveau social	1. Yazmin	Sí
	2. Mireya	Sí, cuando no te dejaban dormir, a mí no me dejaban dormir para nada.
	3. Karen	Yo que hablo muy fuerte, entonces alguna vez me fueron a acusar de que hablaba por teléfono con mi familia. Yo hablaba a las 10 o 11 de la noche y yo me llevo muy bien con mi familia, platicábamos y me reía y así. Y en vez de que me fueran a tocar la puerta para decirme “oye por favor puedes bajar la voz ya me quiero dormir”, me fueron directamente a acusar a la recepción, por así decirlo de la residencia y fue uno de los policías a decirme que me callara porque no dejaba dormir a la gente y que estaba hablando muy fuerte. Entonces no es que como que hiciera escándalo a diario, pero sí se llegaron a quejar de mi porque hablaba fuerte.
	4. Jorge	Quizás no problemas, pero sin choques, por ejemplo, el hecho de vivir en un edificio donde compartimos la cocina, de repente estar acostumbrado a tener todo limpio y eso y encontrar la cocina hecha un asco porque hay alguien que deja su basura o que tapó el caño,

	cosas así. Sí eran como choque problemas personales, pero sí quizás algún choque de este tipo.
5. Valentina	Sí
6. Elvia	Sí
7. Berenice	No
8. Ivonne	Yo la entiendo como momentos de discriminación o momentos duros. Sí me pasaron algunos tanto con amigos como no enemigos, pero sí con gente que acababa de conocer. Por ejemplo, yo también iba a las fiestas, también estaba feliz además de la escuela convivía sobre todo con esta organización. Es una organización sí buena sí súper interesante que recomiendo mucho pero que también hay muchas personas que se unen por distintos fines y entre ellas, ya estando en la fiesta, ni siquiera fue una situación de alcohol, de incomodidad no para nada, sino que se me acercaban las personas y sobre todo chicos a decirme “ah tu eres latina, si quieres vamos a mi casa”, cosas así que obviamente no me espantó son proposiciones que cualquier persona en México en Francia o en donde sea te las va a hacer. Pero lo que a mí me enojó en aquella ocasión es que me dijeron “no, no te hagas la víctima, yo no me creo el cuento de que tú eres una estudiante que viene aquí a estudiar francés porque quiere ser maestra. Conmigo y en general con nosotros no tienes que mentirnos, todos sabemos que en México las mujeres vienen a

Francia y a Europa en general porque allá no hay qué comer, entonces como tú necesitas formar una familia tú vienes buscando un francés que se case contigo. Digo yo inicialmente no me quiero casar contigo, pero creo que la podemos pasar bien y todo entonces no tienes que hacerte como la santa o la virgen conmigo ves”. Entonces eran cosas que sí me molestaron mucho de entrada, porque de verdad mi plan era ir a aprender mejor francés porque a mí sí me gusta ser maestra esa sí es mi vocación; y otra no tienes por qué decirme que porque soy latina me guste el sexo hoy porque soy latina también me gusta la familia, no me conoces no sabes quién soy, no sabes cuál es mi plan de vida, no sabes todo lo que hice para venir aquí, no soy ilegal tampoco, no vengo de mojada. Y algo muy triste es que era gente de mi edad, no estoy hablando digamos con alguien grande. Entonces sí, ese fue digamos uno de los primeros golpes, me pasó en mi primer mes estando allá en la adaptación.

Otra cosa que me pasó y fue recién llegando en el “pôle université international” donde justo sí te tenían que recibir tus documentos o sea que es la filial de la DJRI de aquí de México a allá. Bueno a mí se me hizo la cosa más tonta del mundo decir: bueno voy a tomar una silla para sentarme y escuchar qué era lo que nos tiene que decir y terminando, digo la educación mexicana, agarro la silla y la regreso. Con ese hecho, la señorita empezó a bromear, pero con cosas que a mí sí me enojaron como “ojo, ojo aquí no es Estados

Unidos aquí tú no eres house keeping” entonces puedes dejar la silla en donde tú quieras”. Para mí fue solo mover una silla, no soy tu sirvienta y lo mismo no vamos de mojados, vengo a estudiar. Para mí fue molesto decir: bueno si no quieres realmente tener estudiantes universitarios y también estudiantes mexicanas pues no las recibas, para qué les vas a decir esa tontería. Ellos se quedan como con muchas ideas, ni siquiera soy yo, yo no integrándome, no soy yo la que está fallando.

Y otras cosas que también me pasaron, es que en ese momento no sé qué cosa había, se supone que era lo de la tifoidea, no lo sé. Una cosa que según estaba como la plaga en América latina, entonces, aunque yo ya llevaba 4 meses viviendo en Francia y nunca presenté nada, por parte del “pôle université international” “todos los estudiantes que no fueran parte de la unión europea, estábamos obligados a hacernos ese estudio que era escaneo, una toma con una radiografía de tórax para ver tus pulmones para que no tuvieras como la afección. Entonces algo que me molestó mucho también de otras amiga que eran amigas ERASMUS, ya no eran francesas, decían: “ah sí es que todas las enfermedades respiratorias vienen de sus países”, entonces era así como: a ver discúlpame, y eso también es muy importante, si tu antes de ir a Francia ya leíste y también conoces esto sí te puedes poner al tú por tú y le dije: a ver, para tu tren, porque todas las infecciones vienen justamente del viejo

		<p>mundo, ustedes fueron allá a conquistar, a saquear, a robar y luego también a infectar, entonces si hablamos de enfermedades y de las historias de las enfermedades. Yo me voy a ir a hacer el examen, pero obviamente esto es algo totalmente discriminatorio porque es como decir “ellos son los infectados porque ellos vienen de países del tercer mundo” y no, ubícate, pero no. Entonces ahí también ellas sienten el “ay si me pasé” o algo así, también abre tu mente. Sí, tú puedes ser europea, pero eso a mí no me interesa. Entonces sí, esa por ejemplo fue bastante duras.</p>
<p>Au niveau culturel “choque cultural”</p>	<p>1. Yazmin</p>	<p>Retomando igual lo que es parte de la comida y de los horarios, es justo eso los horarios de comida, o sea ellos desayunaban súper temprano. Bueno voy a contextualizar, yo soy una persona que se levanta tarde. De por sí, Karen lo sabe. Entonces por ejemplo yo hacia mi desayuno a las 11 o 12 cuando no tenía clases y ellos ya estaban comiendo, yo comía como a las 5 o 6 y ellos ya estaban cenando. Entonces eso se me hacía muy raro porque pues yo obviamente no estaba acostumbrada a eso. Claramente no me acostumbré a su horario porque me fue imposible pero sí fue algo que me chocó mucho. Fue muy difícil también habituarme en el horario y después el horario de comida y después el horario de las tiendas.</p>

2. Mireya	Sí
3. Karen	Sí
4. Jorge	<p>La comida, o sea nada en el aspecto de que fuera rara, sino que aquí en México al menos para mí es muy fácil encontrar comida, sabes, no sé, caminas 2 calles y ya hay unas memelas, un Oxxo, el señor de los tamales o fácil pasan afuera de tu casa vendedores anunciando comida y ¡Allá no! No anuncian nada entonces si quieres comer tienes que ir no sé si a un restaurante, pero sí es un poco más difícil conseguirla y si tienes flojera de cocinar o cosas así, no hay forma. Ahí teníamos el apoyo del restaurante, pero como desgraciadamente nos tocó pandemia lo cerraron pues sí era como no quiero cocinar, quiero comprar algo así barato rápido, quisiera caminar un poquito. Y no había como que comida en todos lados. La única comida ambulante que llegué a ver fue en París, así como puestos de crepas, pero por lo demás nada, o sea eso sí me molestó mucho.</p>
5. Valentina	<p>Los horarios de los negocios, que los domingos estaban cerrados. Yo alguna vez quise ir a una farmacia en domingo de algo de emergencia y estaba cerrado y fue de ¿qué hago? Estoy enferma me quedo en casa y tomo miel porque no hay farmacia abierta ¿no? Entonces eso como que se me hizo súper raro porque si es como una farmacia en domingo está cerrada, se me hizo súper raro.</p>

6. Elvia	Sí
7. Berenice	<p>Pues creo que fue sobre todo el que fuéramos muy ignorados. Fue como si diéramos igual de que somos extranjeros porque aquí lo podemos ver que llega un extranjero y todos quieren saludarlo y allá les da igual. Y pues algo que no fue como un choque cultural, así que no me afectaba mucho, pero si me gustaba era que todos respetan las señales de tránsito.</p>
8. Ivonne	<p>Bueno siendo muy honesta, desde aquí yo me preparé para ir abierta para decir no es lo mismo, entiendo que no es lo mismo, pero de las primeras cosas que me costaron mucho trabajo era que me dijeran que yo era exótica por ejemplo “eres exótica porque vienes de México”. No considero tener nada exótico, aunque se escucha racista, malinchista de mi parte, mi color de piel no es tan moreno, no soy tan alta, no sé, no puedo decir “ay alguien me dijo no parecía mexicana”. Si me decían eso, pero por lo mismo era eso, tu forma de hablar es exótica, tu acento es exótico. Entonces no me gustaba que me dijeran exótica hasta que por fin me di cuenta de ok este es el mundo de la gente blanca, digámoslo así yo tengo un color, estatura y una complexión diferente, una forma de verme diferente. Entonces sí o sea cuando sí me di cuenta de que sí yo era la diferente entendí y ya no me ofendo.</p> <p>Otra cosa que me pasó fue con la comida, probé “la andouille” de breña que es el estómago relleno de más estómago de cerdo.</p>

También encontré en el lugar que fuera el tope de decir no, yo no sé qué hago aquí y todo el tiempo estaba pensando “ah en México también hacemos eso”, por ejemplo, aquí hacemos el mole de panza y en Caen hay un platillo típico de panza, entonces es como decirles que también existe eso, también la región donde vivimos se dedica a producir sidra, y decía “ah la sidra también existe en Puebla” o sea también la había probado, entonces todo el tiempo traté de hacer como el puente entre las 2 cosas. Sí había cosas diferentes, pero nunca resentí el “ah eso no existe” y traté todo el tiempo de decir “bueno yo sigo siendo mexicana, sigo aquí pero voy a abrirme a conocer más cosas”. En cuestión de trato son muy directos, pero tiene que ver con algo personal, yo también desde que empecé todo desde mi vida, he tratado de ser muy directa, para mí no es malo que la gente diga no puedo porque esa parte mexicana del corazón de papel que le dices que no y se apachurra, yo no lo desarrollé, entonces no era un problema para mí. Me encantaron muchas cosas pero fueron choques culturales que hasta la fecha trato de continuar y decir que no se tienen que perder aunque a veces la gente se burle de mí, aunque digan “ay que mamona” y no se van a perder en mí; por ejemplo al alzar la voz, el quejarse todo el tiempo, el decir que eso no va conmigo y aquí es “híjole es muy mamona, no le gusta”, lo siento pero eso no va conmigo y ahí me sentí mucho más segura de decir que eso no va conmigo, eso no me gusta, eso no tiene nada

		<p>que ver y es algo que hasta ahorita sigo haciendo así. También esta parte de la manifestación que es muy importante, o sea, yo pienso esto y voy a poner mi cartel e ir a luchar por mis derechos porque creo que es algo que hasta la fecha sigo haciendo y es algo que no se debe perder y la gente dice “es que no te parece nada, eres bien quejosa “ y fue el choque cultural que al inicio fue de “ hójole es que allá en México esto sería súper criticado” pero acá está correcto y lo voy a seguir haciendo porque para mí esto es correcto, y en lugar de que sea un choque de lo que yo soy y lo que defiendo contra lo de ellos, para mí es al revés porque creo que eso es muy bueno, lo adopté y ya no me pude integrar aquí.</p>
Economiques	1. Yazmin	No
	2. Mireya	No
	3. Karen	No
	4. Jorge	No
	5. Valentina	No
	6. Elvia	No
	7. Berenice	Pues no, sea no tenía para los grandes lujos y sí estaba como que muy corta de presupuestos, pero pude salir bien y todo bien sobre todo por la beca que me daban en la universidad de allá, es con eso sobrevivir.
	8. Ivonne	No, ya había contemplado los gastos.

psychologiquement	1. Yazmin	Sí
	2. Mireya	Sí
	3. Karen	Sí
	4. Jorge	Sí
	5. Valentina	Sí
	6. Elvia	Sí
	7. Berenice	Sí, varias veces decía que ya me quería regresar.
	8. Ivonne	<p>Todo el tiempo, yo creo que es parte de la vida, a mí todo me da miedo y ¿cuál es el truco?, que la gente no se dé cuenta, o sea que no te des cuenta de que me siento insegura. Entonces la idea es esa, todo el tiempo estoy vulnerable o sea la realidad es que el intercambio en lo personal para mí significó llorar muchas noches, llorar y decir ya quiero regresar, ya no quiero estar aquí, tanto cuando me salían las cosas y cuando no me salían, o sea yo soy un pez de agua dulce que se fue a meter al océano un ratito para ver qué se sentía, para aprender a nadar mucho más fuerte y para alcanzar nuevas técnicas. Sin embargo, yo siempre entendí y siempre lo entiendo ¿Extraño? sí ¿quiero volver? sí, pero yo pertenezco aquí, entonces el hecho de estar lejos cuando las cosas iban mal es porque no entiendes que tomé un curso de literatura que yo leía, leía, leía y no lograba entender de dónde ellos sacaban reflexiones tan buenas y yo decía “¿por qué yo no?” y me sentí mucho tiempo mal de decir “creo que no debí haber venido”. Es decir, no tenía el nivel suficiente, no me</p>

podía integrar, no funciona, pero es salir, ni modo que te quedas en tu cuarto llorando, por eso yo salía, hablaba y lo volvía a cagar y decía “ay otra vez la cagué” y me volvía a meter y volvía a salir y toda mi estancia en Francia fue de sentirme mal, pero decir ¿qué hago? voy a salir otra vez. La realidad es que sí se sufre si no eres fuerte, si no te conoces bien, creo que hay muchas cosas que se pueden quebrar para siempre. A mí me da gusto saber que fui, que cambié, porque sí necesitaba cambiar y necesitaba reforzarme en todo sentido y regresar y saber que no soy la misma antes del intercambio. Sé que la gente no me conoce, que me juzga y eso está bien ya que no necesito que todo el mundo me conozca, incluso en ese momento sola allá, no necesitaba que la gente estuviera conmigo, necesitaba entender qué era lo que yo tenía que hacer en ese momento y ¿qué es lo que primero que tienes que hacer? Es sobrevivir, o sea no seas tonta y sobrevive ¿cómo sobrevives? vuelve a salir, a hablar e intentar y sí lloraba de frustración y de enojo, de desesperación, de extrañar y de la soledad que allá está cañona y no te queda de otra. Sí puedes tener amigos, amigas y todo, pero la realidad es que estás sola, cuando me fue muy bien, logré pasar todas las materias y festeje, estaba sola, también cuando salía a comprar, tenía hambre, perdía algo, cuando me ofendieron aquella vez, o sea sí había amistades y todo pero tú lo enfrentas sola, no hay nadie allí,

		no está mamá, no está papá, no está mi novio y no estaba nadie, estaba sola.
Académiques	1. Yazmin	Sí
	2. Mireya	Sí
	3. Karen	Sí
	4. Jorge	Pues quizás al principio seguirles el ritmo, ellos están muy acostumbrados a que la clase es así la tomamos así. Por ejemplo, las clases de los anfiteatros es 100% el profesor, habla todo el tiempo y tú tienes que estar tomando nota, escuchando, ver qué te sirve y qué no. Entonces como que, sí es un poquito difícil al principio acostumbrarte al ritmo, aparte no estas acostumbrado a tomar clases en francés con nativos que hablan a una velocidad que es normal para ellos y no logras entender todo lo que están diciendo. Y también te da, al menos en mi caso, pena preguntar qué fue lo que dijo o si puede repetir, pero un poco más despacio y es 100% adaptarte y lo más rápido que puedas para no perderte nada quizás.
	5. Valentina	Sí
	6. Elvia	Sí
	7. Berenice	Sí, no tuve tanta materia de hecho solo tuve tres obligatorias, pero tuve muchos problemas con la literatura francesa del siglo 19 y 20 y esa de hecho no la pasé porque tenía que hacer los reportes de lectura “Commentaires composés” y no lo sabía hacer, fue muy complicado

		porque aparte no tenía como todo este bagaje cultural literario que ellos sí tienen y que esperan de ti.
	8. Ivonne	No

Donc, nous pouvons voir que les réponses des participants sont diverses : d'un côté ressortent les expériences de chacun en fonction de sa formation préalable dans tous les aspects mentionnés avant de partir à l'étranger et, d'un autre côté, les circonstances sont différentes.

4.9 Programme d'intégration à la ville d'origine

Dans cette partie, la question posée a été : En nuestra universidad ¿conoces algún programa que ayude a sus estudiantes a integrarse a la universidad después de su intercambio?

La réponse générale a été négative car, effectivement, il n'existe pas de programme destiné à l'intégration d'étudiants étrangers. Karen mentionne en peu de mots la situation suivante:

Yo no conozco ninguno, incluso siento que hasta como que ellos hacen que nos cueste un poquito más el reintegrarnos, por esto de las materias y de no poder inscribirlas y como que te ponen muchas trabas de que "Ah bueno ahora no te puedo revalidar esta por esto y esto" y te contestan cuando quieren y como que en vez de ayudarnos y facilitarnos las cosas, yo siento que hacen que sea un poquito más difícil.

Donc, le besoin de se réincorporer dans son environnement d'études initial après l'expérience d'avoir vécu en France et suivi des cours en français n'est pas du tout envisagé par l'université d'origine, mais un programme les aidant à s'intégrer académiquement, socialement et linguistiquement dans leur propre pays type est-il perçu comme nécessaire par nos enquêtés ?

Pour six de nos huit sujets d'enquête, un programme de ce type est nécessaire et il présenterait de nombreux avantages. Comme le mentionne Valentina,

Pues es que uno llega y no sabes cómo es el proceso de inscripción, ¿qué tengo que hacer? ¿tomo la clase? ¿Cuándo me revalidan? Y pues no hay alguien que te de ese asesoramiento que te diga: sabes tienes que hacer esto o no sé algo, cualquier tipo de ayuda creo que siempre es bueno y aquí no ves.

Donc, pour répondre à ces questions que se pose Valentina un guide est nécessaire pour rendre plus facile la réintégration, au moins dans le milieu universitaire. En plus Berenice explique,

No creo que sea muy necesario, tal vez sí psicológicamente por los choques culturales ya de regreso sí. Sí también para hacer todos los trámites yo creo que sí está bien porque luego son varios pasos y que te confundes.

En revanche, pour certains étudiants l'intégration n'a pas été perçue comme nécessaire du fait qu'ils ne l'ont pas jugée indispensable ou qu'elle s'est produite naturellement, au fil du temps. Nous avons aussi le cas d'Ivonne pour laquelle l'intégration n'a pas été possible par décision de ses professeurs ; elle nous raconte l'expérience de son arrivée à la faculté :

Nada, no hay forma de integrarte, es porque yo sentí que cuando regresé ya nunca me integré. De verdad nunca me pude integrar y no en el mal sentido sino, por ejemplo, regresando hice mi certificado C1 y entonces iba a clases y los maestros ya no me querían en clase. En meta 5 que tenía cursar, me decían “ah tú eres de chocolate ya no vengas”. Y de verdad a mí me interesaba seguir aprendiendo por los pequeños detalles, pero ya no quieren porque impones, ves, y es como “aguas porque ya tiene el C1 y la maestra tiene el B2” entonces ya no te quieren. También de las otras materias que por ahí dejé volando ya no quieren que las tomes.

En définitive, l'intégration d'un étudiant au niveau académique et social est importante. Dans ce dernier cas il existe une discrimination qui pourrait sembler positive du fait qu'on reconnaît chez l'étudiante de grandes connaissances et une expérience didactique qui rendent inutile sa participation aux cours. Cependant il s'agit d'une discrimination puisqu'on lui refuse la liberté de prendre les cours auxquels elle s'est inscrite. Il s'avère essentiel de faciliter l'intégration de ces étudiants.

Enfin, l'information obtenue durant cet entretien groupal a été d'une grande richesse car nos enquêtés ont exprimé sans restriction toutes les difficultés auxquelles ils se sont heurtés, nous apportant le matériel informatif dont nous avons besoin pour atteindre les objectifs de notre recherche.

Chapitre V. Conclusions

Tout d'abord, nous souhaitons rappeler la méthodologie adoptée pour notre recherche, la méthodologie qualitative appuyant sur la modalité situationnelle et observationnelle. Nous pouvons assurer que cette méthodologie nous a aidée à mener à bien l'analyse des réponses des étudiants qui ont collaboré au sein du groupe focal, que nous avons utilisé comme outil de recherche nous permettant de mener tout le processus pour arriver aux conclusions. Dans ce chapitre, nous répondrons aux questions posées au début de ce travail.

1. Les raisons pour lesquelles les étudiants veulent participer à un échange universitaire ont-elles un impact sur le déroulement de leur séjour ? oui, car les objectifs qui motivent les étudiants sont primordiaux pour la planification de leur séjour dans tous ses aspects ; c'est-à-dire qu'ils auront un panorama plus vaste et réel des possibles situations auxquelles ils devront faire face tant à l'université que dans la société française.
2. Les programmes de préparation académique que la faculté offre est pertinente pour les étudiants qui veulent réaliser un stage ? Dans notre université il n'existe pas un programme de préparation pour les apprenants qui cherchent à partir dans le cadre d'une mobilité étudiante. Malgré l'effort de quelques groupes d'aide administrative qui suivent pas à pas les étudiants, l'aide n'est pas suffisante pour préparer les étudiants mentalement, académiquement et socialement. Cependant, les universités étrangères ont des programmes d'intégration qui facilitent aux étudiants la maîtrise des aspects sociaux mais, par rapport au domaine académique, les étudiants devront s'habituer petit à petit aux différences

d'habitudes académiques telles que prendre des notes, suivre des cours magistraux, le type d'évaluation et l'apprentissage autonome.

3. Est-ce qu'il serait pertinent de mettre en place un cours en français en relation avec les objectifs universitaires qu'exigent d'autres universités, pour améliorer l'expérience académique des étudiants désireux de participer à un échange ? Malheureusement, les étudiants de cette recherche n'avaient aucune idée de l'existence de ce cours dans la LEF, donc, pour les futures générations, nous considérons obligatoire de prendre le cours de FOU pour éviter d'échouer dans les études en France et aussi pour profiter au maximum de la vie académique à l'étranger.
4. Quelles sont les difficultés qu'entraîne un échange académique pour les étudiants de la LEF ? A partir des réponses des étudiants, nous pouvons conclure que les difficultés les plus notoires se rapportent au domaine académique et rendent compte d'un niveau de langue insuffisant et de l'ignorance quant aux processus d'enseignement dans les universités étrangères. Quant aux difficultés de la sphère sociale, elles concernent les « chocs culturels », très communs pour les étrangers. De plus, les difficultés psychologiques des apprenants sont évidentes dans les réponses des participants, car les émotions provoquées par le fait d'être loin de sa famille, de manger des aliments nouveaux et parfois déconcertants, de ne plus communiquer régulièrement avec ses amis/es et de ne plus parler quotidiennement sa propre langue, provoque une vulnérabilité qui représente un défi pour socialiser.
5. Est-ce qu'il existe un programme d'intégration dans la LEF pour les étudiants qui reviennent d'un échange académique ? Non, et à partir des réponses des intervenants on peut dire qu'il est nécessaire d'avoir un programme d'intégration pour les étudiants qui

reviennent des universités francophones, pour les intégrer académiquement car, après leur arrivée, personne ne les accompagne pour faire face aux aspects académiques. Un aspect très important est le niveau de langue car l'apprenant revient avec d'autres connaissances différentes de celle qu'il avait avant de partir et avec l'envie de continuer ses études. Ensuite, il n'y a pas de valorisation des sujets quant à leur expérience de séjour et d'études en France, donc l'intégration aux études et aussi au public d'étudiants est très complexe.

En outre, au moment de revalider les cours qu'ils ont pris dans l'université étrangère, il peut y avoir une certaine frustration liée aux délais requis et à la modification des notes obtenues, c'est pour cela que nous considérons qu'il est indispensable de mettre en place un programme d'intégration pour faciliter les aspects académiques et administratifs.

Comme nous l'avons déjà vu, les objectifs de cette recherche nous ont permis de documenter les besoins et les défis des apprenants pendant le processus de leur séjour et de leurs études à l'étranger. Nous avons choisi de partager les expériences de quelques étudiants afin que la communauté de la LEF et les futurs étudiants qui cherchent à participer à une mobilité académique aient des références facilitant leur expérience.

Références bibliographiques

- Arseneau-Roy, S. (2017). *Les répercussions d'une expérience de mobilité internationale étudiante au secondaire : parcours de participant(e)s québécois(es) sept à dix ans après leur retour*. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en communication. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/11005>
- Assie, R & Kouassi, R. (2012) *Cours d'initiation à la méthodologie de recherche*. Ecole pratique de la chambre commerce et d'industrie- Abidjan.
https://www.academia.edu/15583783/ECOLE_PRATIQUE_DE_LA_CHAMBRE_DE_COMMERCE_ET_DINDUSTRIE_ABIDJAN
- Ballatore, M. (2007). *L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS : les usages inégaux d'un programme d' "échange"*. Une comparaison Angleterre/ France/ Italie. Sociologie. Université d'AixMarseille I. Français. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00204795>
- Baribeau, C & Germain, M. (2010). *L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques*. Université du Québec à Trois-Rivières Vol. 29(1), pp. 28-49.
[http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Baribeau.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Baribeau.pdf)
- Bartel-Radic, A. (2009). *La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives*. Management international / Gestión Internacional / International Management, 13 (4), 11–26. <https://doi.org/10.7202/038582ar>
- Boukhannouche, L. (2013). *Le français sur objectif universitaire*. Francopolyphonie, 2(8), 164–176. <https://doi.org/10.4000/amerika.3437>

- Boyer, H. (2001). *L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère*. Éla. Études de linguistique appliquée, 3(3-4), 333-340. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0333>
- Cody, N. Laurin.N. et L'Hostie, (2011) *Caractéristiques et particularités du groupe de discussion favorisé dans un dispositif de recherche collaborative en éducation*. Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages II.
<https://www.researchgate.net/publication/268046793>
- Collin, S. & Karsenti, T. (2012). *Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC : une triade à explorer ?* International Journal of Technologies in Higher Education, 9(1-2). <https://www.researchgate.net/publication/266673328>
- Corzo, J.I. (2018). *Les difficultés des étudiants internationaux dans le système universitaire français*. En quoi le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) peut-il les aider à réussir leurs études ? (Tesis, Université Aix-Marseille). <https://www.theses.fr/2018AIXM0071>
- Dervin, F.(2004). *Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures* . <https://www.researchgate.net/publication/242564585>
- Endrizzi, L. (2010). *La mobilité étudiante, entre mythe et réalité*. Revue de littérature qui appartient à la collection des Dossiers d'actualité de la Veille scienti. [La mobilité étudiante, entre mythe et réalité - HAL-SHS - Sciences de l'Homme et de la Société \(archives-ouvertes.fr\)](http://www.archives-ouvertes.fr/la-mobilite-etudiante)
- Dumez,H.(2016). *Méthodologie de la recherche qualitative Les questions clés de la démarche compréhensive*, 2e édition <http://livre2.com/LIVREF/F8/F008070.pdf>

González, J. (2016), *Transitions et transformations des étudiants internationaux en contextes de mobilité académique*. Pensée plurielle n° 41, p.111 –122. DOI: 10.3917/pp.041.0111

Kuijf, J.L. (2015). L'adaptation culturelle et le choc culturel inversé. Une étude sur la relation entre l'adaptation culturelle et le degré du choc culturel inversé chez 20 étudiants Erasmus. Master Communication Interculturelle – Université Utrecht Mémoire de fin d'études. <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/304719/Memoire%20version%20finale.pdf?sequence=2>

Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. & Courcy, F. (2011) *Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies*. Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages II. <https://www.researchgate.net/publication/268046793>

Luckerhoff, J. Guillemette, F. & Baribeau C. (2011) *Popularité de l'entretien de groupe*. Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages II. <https://www.researchgate.net/publication/268046793>

Mamie, F. (2015). *Partir pour se construire Le rôle de la mobilité étudiante dans les parcours de vie* (tesis de maestría, Université de Neuchâtel). http://doc.rero.ch/record/256953/files/M_moire_Mamie_Floriane.pdf

Parpette, C., Mangiante, J.M. (2012) *Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. Synergies Algérie, Gerflint. pp.147-166. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00854225>

Rugiero, E. (2018) *Proposition d'un programme du conseil d'échange académique à la Faculté des Langues BUAP pour étudier le français en France*. (Bachelor's thesis, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). <https://hdl.handle.net/20.500.12371/8789>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. New York: John Wiley & Sons. Ed. Paidós. Barcelona, 1994. Traducción: Jorge Piatigorsky. <https://etnografiafuac.files.wordpress.com/2017/08/taylr-y-bogdan-cap-1.pdf>

Capitulo 4

Nous avons au préalable suivi plusieurs étapes.

1° Transcrire les questions et les réponses ..des étudiants du groupe focal que nous avons enregistrés.

2° Corriger la transcription de l'entretien en identifiant les erreurs que nous considérons comme des interférences qui pourraient faire obstacle à la compréhension du lecteur.

3° classer les questions et les réponses selon le thème de la question.

4° faire l'analyse générale .