



Master

2025

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Les enjeux autour de l'intégration des étudiants du niveau "vers B2" du programme *Horizon académique* dans les cours facultaires : une étude qualitative

Prost, Coralie Camille

How to cite

PROST, Coralie Camille. Les enjeux autour de l'intégration des étudiants du niveau 'vers B2' du programme *Horizon académique* dans les cours facultaires : une étude qualitative. Master, 2025.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:192694>

Université de Genève
Faculté des Lettres
École de Langue et de Civilisation Françaises

**Les enjeux autour de l'intégration des étudiants du
niveau « vers B2 » du programme *Horizon*
académique dans les cours facultaires**

Une étude qualitative

Mémoire de Maîtrise en français langue étrangère

Juin 2025

Coralie Prost

Co-directrices de mémoire :

Professeure Isabelle Racine, Université de Genève, ELCF

Docteure Mariana Fonseca Favre, Université de Genève, ELCF

Avenue Eugène-Pittard 19
1206 Genève
coralie.prost@etu.unige.ch
17-324-1

Remerciements

Au moment où j'écris ces mots, j'ai une pensée pour mes camarades du Master en traduction, que j'ai terminé il y a maintenant trois ans à la Faculté de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève. Lorsque je leur avais annoncé que je voulais poursuivre mes études avec un deuxième master, cette fois-ci en français langue étrangère, leur première réaction avait été la suivante : « Quoi ? Tu vas devoir faire un deuxième mémoire ? » Je dois bien avouer que cette perspective ne m'enchantait guère, mais j'ai finalement survécu, notamment grâce au soutien des personnes que je tiens à remercier dans les lignes suivantes.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma gratitude envers Isabelle Racine et Mariana Fonseca Favre, mes co-directrices, pour leur accompagnement précieux et rassurant tout au long de ce travail. Votre disponibilité, vos conseils et votre bienveillance m'ont permis d'aborder la période du mémoire de manière sereine et d'avoir un cap clair en tout temps.

Ensuite, je voudrais remercier les neuf étudiants du programme *Horizon académique* qui ont accepté de participer à mon étude malgré leur emploi du temps très chargé. Merci d'avoir répondu à mes innombrables mails et d'avoir toujours fait preuve d'enthousiasme vis-à-vis de mon projet de recherche. J'espère que vous aurez apprécié cette expérience et vous souhaite le meilleur pour la suite.

Enfin, je ne peux terminer sans adresser un immense « MERCI » à mes proches. Merci à mes parents, pour n'avoir jamais douté de ma capacité à mener ce mémoire à bien (promis, papa, maman, cette fois, c'est le dernier !). Merci à mes camarades du Master FLE – Anna-Liubov, Auréline, Monica, Mathilde et Lucas – auprès de qui j'ai toujours trouvé une oreille attentive et du réconfort. Pour finir, merci à mon compagnon, Théo, qui n'a eu de cesse de m'encourager au quotidien et de me remonter le moral lorsque j'en avais besoin.

Table des matières

Introduction	7
PARTIE THÉORIQUE.....	9
1. L'évolution des flux migratoires et ses conséquences pour l'enseignement supérieur. 10	10
1.1. Le contexte migratoire	10
1.1.1. L'augmentation des flux migratoires.....	10
1.1.1.1. Dans le monde	10
1.1.1.2. En Europe	11
1.1.1.3. En Suisse	12
1.1.2. La diversification des profils des migrants	13
1.2. Les migrants dans l'enseignement supérieur	14
1.2.1. La spécificité des systèmes d'enseignement supérieur par rapport à l'accueil des migrants.....	14
1.2.2. L'importance de l'inclusion des migrants dans l'enseignement supérieur.....	15
1.2.3. Les chiffres dans le monde : des améliorations en demi-teinte.....	16
1.2.4. La situation en Europe.....	17
1.2.5. La situation en Suisse	18
1.2.5.1. Le contexte particulier de l'enseignement supérieur dans le pays	19
1.2.5.2. L'implication de swissuniversities	22
1.2.6. Les défis à relever	23
2. L'enseignement/apprentissage du français à un public migrant universitaire.....	26
2.1. Objectifs et caractéristiques du public-cible	27
2.2. Les politiques linguistiques d'intégration	29
2.3. Quel français enseigner ?	31
2.3.1. Le français langue étrangère (FLE), le français langue maternelle (FLM) et le français langue seconde (FLS)	31
2.3.2. Le français langue d'intégration.....	33
2.3.3. Le français sur objectif spécifique (FOS) et le français sur objectif universitaire (FOU)	36
2.3.3.1. Une démarche : le français sur objectif spécifique (FOS)	36
2.3.3.2. Une déclinaison du FOS adaptée au contexte académique : le français sur objectif académique (FOU).....	38
2.4. Les enjeux et les difficultés rencontrés par les étudiants dans les cours facultaires	41

2.4.1. Difficultés contextuelles.....	42
2.4.2. Difficultés liées à l'état psychologique	43
2.4.3. Difficultés liées au parcours scolaire préalable.....	44
2.4.3.1. Difficultés liées au métier d'étudiant universitaire	44
2.4.3.2. Difficultés liées à la culture éducative académique	47
2.4.4. Difficultés liées à la langue	49
3. Les programmes passerelles de préparation aux études supérieures.....	52
3.1. Les voies possibles pour la mise en place d'un dispositif d'enseignement/apprentissage de la langue d'accueil.....	52
3.2. Les programmes <i>Hérodote</i> et <i>Hérodote+</i> à l'Université de Fribourg.....	54
3.3. Le programme <i>Escabeau</i> à l'Université de Neuchâtel.....	56
3.4. Le programme <i>Access2University</i> à l'Université catholique de Louvain.....	57
3.5. Le programme <i>Horizon académique</i> à l'Université de Genève.....	60
3.5.1. Le contexte de sa création	60
3.5.2. Le public-cible et les objectifs	62
3.5.3. Les différents volets	64
3.5.4. Le volet « langue et intégration ».....	64
3.5.4.1. Objectif.....	65
3.5.4.2. Évolution du dispositif	67
3.5.4.2.1. Des adaptations constantes.....	67
3.5.4.2.2. La première phase (2016-2017)	67
3.5.4.2.3. La deuxième phase (2017-2018 et 2018-2019).....	68
3.5.4.2.4. L'introduction des enseignements de français sur objectif universitaire (2019-2020).....	71
3.5.4.2.5. L'intégration du programme <i>Horizon académique</i> dans l'Agenda Intégration Suisse (2020)	73
3.5.4.2.6. Le dispositif des cours de français 2024-2025	75
3.5.4.2.7. La stabilisation du dispositif	77
3.5.4.2.8. Les perspectives pour l'avenir.....	79
PARTIE PRATIQUE	82
4. Méthodologie.....	83
4.1. Préparation de l'étude : considérations théoriques.....	83
4.1.1. Les <i>focus groups</i>	83
4.1.1.1. Définition des <i>focus groups</i>	83

4.1.1.2. Intérêt des <i>focus groups</i>	84
4.1.1.3. Rôle du modérateur	85
4.1.1.4. Participants	85
4.1.2. L'observation participante et les entretiens semi-directifs individuels	87
4.2. Dans la pratique : le déroulement de l'étude	88
4.2.1. Au début du semestre d'automne 2024 : deux <i>focus groups</i>	88
4.2.1.1. But des <i>focus groups</i> mis en place	88
4.2.1.2. Composition des groupes	88
4.2.1.3. Déroulement des <i>focus groups</i>	89
4.2.1.4. Enregistrement et transcription des <i>focus groups</i>	90
4.2.2. Au cours du semestre d'automne 2024 : observations de classe et entretiens semi-directifs individuels	91
4.2.2.1. Sélection des participants	91
4.2.2.2. Déroulement des observations et des entretiens.....	92
4.2.2.3. Enregistrement et transcription des entretiens.....	94
4.2.3. À la fin du semestre d'automne 2024 : un dernier <i>focus group</i>	94
5. Analyse des données	97
5.1. Difficultés contextuelles.....	97
5.1.1. Difficultés administratives	97
5.1.2. Difficultés liées au logement.....	100
5.2. Difficultés liées à l'état psychologique	101
5.2.1. Difficultés à nouer des liens avec les étudiants réguliers.....	101
5.2.2. Difficultés de concentration	103
5.2.3. Difficultés d'organisation.....	105
5.3. Difficultés liées au parcours scolaire préalable.....	109
5.3.1. Difficultés liées au métier d'étudiant universitaire	109
5.3.1.1. La prise de notes.....	109
5.3.1.1.1. Les raisons des difficultés	109
5.3.1.1.2. Le contenu pris en notes.....	111
5.3.1.1.3. La/les langue(s) de prise de notes	112
5.3.1.1.4. Les outils utilisés pour la prise de notes.....	113
5.3.1.1.5. Des évolutions positives.....	114
5.3.1.2. La mémorisation.....	115

5.3.1.3. L'utilisation des outils informatiques	116
5.3.2. Difficulté liée à la culture éducative académique : l'adaptation aux méthodes d'enseignement.....	117
5.4. Difficultés liées à la langue	118
5.4.1. Compréhension.....	118
5.4.1.1. Débit de parole des enseignants	119
5.4.1.2. Interactions entre les étudiants et les enseignants	120
5.4.1.3. Vocabulaire spécifique à la discipline étudiée.....	121
5.4.1.4. Contenu des cours	126
5.4.2. Production	131
5.4.3. Interaction.....	134
5.4.4. Médiation	136
5.5. L'apport des cours de FLE et de FOU d' <i>Horizon académique</i>	137
5.6. Stratégies adoptées par les étudiants pour surmonter leurs difficultés.....	142
5.6.1. Aide à la concentration	142
5.6.2. Aide à la mémorisation.....	143
5.6.3. Aide à la compréhension	143
5.7. Propositions des étudiants à destination du programme <i>Horizon académique</i> pour les aider à surmonter leurs difficultés	146
5.7.1. Au sujet des difficultés administratives.....	146
5.7.2. Au sujet des difficultés liées au logement	147
5.7.3. Au sujet des difficultés pour nouer des liens avec les étudiants réguliers.....	147
5.7.4. Au sujet des difficultés liées à la langue.....	147
Conclusion.....	151
Bibliographie.....	158
Annexes	167

« Dans l'université, il n'y a aucune facilité. »

E4, entretien du 13 décembre 2024

Introduction

L'idée de réaliser un travail de mémoire dans le cadre d'*Horizon académique* a germé grâce à notre investissement dans le programme. Nous avons découvert son existence au cours de notre Master en français langue étrangère et, passionnée par l'enseignement et sensible au contact avec un public issu de la migration, nous avons tout de suite eu envie de nous y impliquer pour pouvoir mettre en pratique les acquis de notre cursus. Nous avons finalement eu la chance de le rejoindre en septembre 2023 en tant que monitrice.

Au cours de notre engagement, nous avons été amenée à nous questionner sur la mission linguistique d'un tel programme, qui constitue une passerelle pour préparer au mieux les migrants¹ à commencer ou à reprendre un cursus universitaire dans le pays d'accueil. Face à l'augmentation des migrations forcées et à l'arrivée massive de migrants avec un profil universitaire en Europe, de plus en plus d'institutions d'enseignement supérieur mettent en place ce type de programmes, dans lesquels l'enseignement et l'apprentissage de la langue d'accueil jouent un rôle central. Dans *Horizon académique*, le volet « langue et intégration » occupe effectivement une place essentielle étant donné que les étudiants doivent acquérir un niveau B2 certifié en français, celui-ci étant requis pour s'immatriculer dans la plupart des cursus à l'Université de Genève, et des compétences langagières pour être capables de suivre des cours facultaires. Outre le dispositif de formation linguistique, les participants bénéficient d'un accès aux enseignements universitaires en ayant la possibilité de suivre quelques cours facultaires dans le cursus qui les intéresse en tant qu'auditeur pour gagner du temps et prendre de l'avance sur leurs études.

Dans un programme passerelle à l'image d'*Horizon académique*, la transition entre les cours de français et les cours facultaires suivis par les participants constitue un enjeu majeur. En effet, il convient de se demander dans quelle mesure les étudiants parviennent à mobiliser dans les cours facultaires les savoirs et savoir-faire travaillés dans les cours de français, et quels sont les enjeux auxquels ils sont confrontés au cours de cette transition. Nous disposons toutefois de peu d'informations sur le sujet, car les études portant sur les étudiants migrants dans leurs enseignements universitaires sont encore très rares, ce champ de recherche ayant émergé récemment. Le présent travail propose donc de s'intéresser à cette transition, dans le cadre d'*Horizon académique*, en identifiant et en analysant les enjeux rencontrés par les étudiants du programme dans leurs cours facultaires et qui, nous le verrons, se déclinent majoritairement en

¹ Le masculin est utilisé au sens générique et désigne autant les femmes que les hommes.

difficultés. Pour ce faire, nous avons réalisé un suivi qualitatif de plusieurs participants du niveau « vers B2 » sur un semestre en ayant recours à des *focus groups*, des observations participantes et des entretiens.

Afin de mieux appréhender les résultats de notre étude, la première partie de ce travail, divisée en trois chapitres, se concentrera sur des aspects théoriques. Le premier permettra de présenter le contexte migratoire actuel à différentes échelles et ses répercussions pour l'enseignement supérieur. Nous y aborderons notamment les défis auxquels doivent faire face les universités, en nous attardant plus particulièrement sur le cas de la Suisse, pays dans lequel s'inscrit notre étude. Le deuxième chapitre sera consacré au défi spécifique que représentent l'enseignement et l'apprentissage du français à un public migrant universitaire. Nous détaillerons les objectifs et les caractéristiques de ce public particulier puis évoquerons, dans une perspective historique, plusieurs déclinaisons du français qui se révèlent particulièrement pertinentes pour ces étudiants. Nous tenterons également de catégoriser les difficultés dans les cours facultaires qui ont été relevées dans la littérature concernant les étudiants migrants, les étudiants internationaux et les étudiants réguliers. Le troisième chapitre consistera en une présentation de plusieurs programmes passerelles de préparation aux études universitaires mis en place en contexte francophone, dans laquelle nous insisterons sur les spécificités de leur dispositif de formation linguistique. Nous nous attarderons tout particulièrement sur le programme *Horizon académique*, qui constitue le terrain de notre étude.

Une fois le cadre théorique posé, nous présenterons, dans la deuxième partie de ce travail, le volet pratique de notre étude qualitative réalisée auprès de neuf étudiants du programme sous la forme de *focus groups*, d'observations participantes et d'entretiens semi-directifs individuels. Dans le chapitre quatre, nous détaillerons la méthodologie adoptée de manière chronologique pour refléter les étapes que nous avons suivies, en faisant référence aux éléments théoriques qui nous ont été utiles pour la construire. Ensuite, dans le chapitre cinq, nous traiterons les résultats obtenus en opérant une catégorisation des difficultés, basée sur celle qui sera présentée dans le chapitre deux, et en les analysant par le biais de verbatims recueillis auprès des participants.

Enfin, la conclusion sera non seulement l'occasion de présenter une brève discussion générale des résultats les plus saillants de notre étude et d'en dresser un bilan, mais également d'évoquer les limites de notre travail et de proposer plusieurs pistes de recherche permettant de prolonger la réflexion.

PARTIE THÉORIQUE

1. L'évolution des flux migratoires et ses conséquences pour l'enseignement supérieur

Ce premier chapitre théorique permet de contextualiser la création du programme *Horizon académique*, dans lequel s'inscrit le présent travail. Dans cette partie, nous détaillerons le contexte migratoire actuel et retracerons l'évolution du profil des migrants. Nous nous intéresserons ensuite à leur situation dans l'enseignement supérieur, en nous attardant sur le cas de la Suisse, dont nous présenterons le système de formation tertiaire, et sur les défis à relever dans le domaine.

Dans le présent travail, nous avons fait le choix d'utiliser le terme générique « migrants » pour désigner les personnes issues de la migration forcée, qui s'oppose à la migration volontaire (Consortium SERAFIN 2023, p. 3). L'Organisation internationale pour les migrations (OIM) définit la migration forcée de la manière suivante :

« Terme généralement utilisé pour décrire le mouvement non volontaire de personnes, causé notamment par la crainte de persécutions, par des situations de conflit armé, de troubles internes, de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme. La notion de migration forcée comprend le mouvement des réfugiés et des personnes déplacées (à l'intérieur ou à l'extérieur de leur pays). » (2007, p. 49)

Par « migrants », nous entendons donc les personnes qui relèvent du domaine de l'asile, à savoir les réfugiés et les demandeurs d'asile. Ces deux termes étant très courants dans la littérature, nous serons amenée à les utiliser tels quels lorsque les auteurs mentionnés dans le présent travail font usage des mots « réfugiés » et « demandeurs d'asile ». Nous emploierons le terme « migrants » quand nous ne faisons pas référence à une source explicite.

1.1. Le contexte migratoire

1.1.1. L'augmentation des flux migratoires

1.1.1.1. Dans le monde

Les dernières décennies ont été marquées par une progression importante des flux migratoires, et ceci quel que soit le motif de départ du pays d'origine, qu'il soit volontaire ou forcé (Consortium SERAFIN 2023, p. 3).

Le présent travail a pour objet les migrations forcées, qui ont presque doublé en l'espace de dix ans d'après un rapport publié en 2024 par le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) (p. 6). En effet, aujourd'hui, on estime qu'une personne sur 69, soit 1,5% de la

population mondiale, est déplacée de force dans le monde (*ibid.*). Il y a dix ans, il s'agissait d'une personne sur 125 (*ibid.*). Concrètement, à la fin de l'année 2023, 117 millions de personnes étaient déplacées de force à travers le monde (p. 2), dont 43,4 millions de réfugiés (p. 15) et 6,9 millions de demandeurs d'asile (p. 2). Il convient de souligner ici que le nombre total de réfugiés dans le monde a plus que triplé en dix ans (p. 15).

Les causes de ces déplacements forcés sont nombreuses. Premièrement, les nouveaux conflits et les conflits en cours, parmi lesquels ceux en Ukraine, au Soudan, dans la bande de Gaza, dans l'est de la République démocratique du Congo ou encore au Myanmar pour n'en citer que quelques-uns (HCR 2024, pp. 8-9). Deuxièmement, les régimes en place dans certains pays : régimes autoritaires, dictatures et régimes intégristes (Gettlife & Ardisson 2022, p. 3). Les conflits et ces régimes politiques sont synonymes de persécutions, de violences et de violations des droits humains (HCR 2024, p. 2). Troisièmement, les changements climatiques (Gettlife & Ardisson 2022, p. 3), qui se traduisent par des phénomènes météorologiques extrêmes, comme c'est le cas par exemple en Somalie (HCR 2024, p. 9). Enfin, les crises sanitaires, qui, elles, constituent un facteur plus récent des déplacements forcés (Gettlife & Ardisson 2022, p. 3).

Le monde entier est ainsi concerné par la progression constante des flux migratoires, mais certaines parties de la planète le sont de manière plus directe. C'est notamment le cas du Vieux Continent.

1.1.1.2. En Europe

L'Europe constitue la première destination migratoire au monde en termes de flux et connaît actuellement, comme le relève Wihtol de Wenden (2016, p. 75), une affluence de réfugiés sans précédent : d'après les chiffres de la Commission européenne repris par le Consortium SERAFIN dans un rapport datant de 2023, la part des réfugiés vivant en Europe a augmenté consécutivement pour atteindre plus de 20% de l'ensemble des réfugiés dans le monde (p. 3).

L'année 2015, marquée par la crise de l'accueil des réfugiés, a été, selon Wihtol de Wenden (2016, p. 39), le point de bascule. En raison de crises politiques dans les pays alentour (Syrie, Irak, Libye, corne de l'Afrique, Afghanistan, Kosovo, Soudan), l'Europe a reçu cette année-là 1,2 million de demandeurs d'asile, alors qu'ils n'étaient « que » 625 000 en 2014 (p. 48). Jamais l'Europe n'avait connu de mouvement de réfugiés d'une telle ampleur depuis 1945 (*ibid.*).

Depuis 2015, l'afflux de réfugiés ne tarit pas. À titre d'exemple, en 2023, d'après les estimations reprises par le Secrétariat d'État aux migrations (SEM) dans un rapport datant de 2024, 1,25

million de demandes d'asile ont été présentées en Europe, ce qui représente une hausse de 18% par rapport aux 1 058 000 demandes déposées en 2022 (p. 4).

1.1.1.3. En Suisse

La Suisse connaît, elle aussi, à l'image de l'Europe, une augmentation constante du nombre de demandeurs d'asile.

D'après le SEM (2024, p. 3), 30 223 demandes d'asile ont été déposées en Suisse en 2023, soit 5 712 de plus qu'en 2022, ce qui correspond à une augmentation de 23,3%. Les demandes déposées dans le pays en 2023 représentent environ 2,4% de la totalité de celles déposées en Europe ; depuis 2016, ce taux se situe entre 2,0 et 2,4% (p. 4). Même si aujourd'hui, la Suisse ne constitue plus un pays de destination mais plutôt un pays de transit pour de nombreux demandeurs d'asile, avec 3,5 demandeurs pour 1000 habitants en 2023 (contre 2,8 en 2022), elle reste au-dessus de la moyenne européenne, qui tourne autour de 2,3 demandeurs pour 1 000 habitants (contre 2,0 en 2022) (*ibid.*).

Toujours selon le SEM (2024, p. 17), concernant la provenance des demandeurs d'asile, plus de trois quarts du total des demandes (79,6%) enregistrées en Suisse en 2023 ont été déposés par les ressortissants de dix pays : l'Afghanistan (7 934 demandes), la Turquie (6 822 demandes), l'Erythrée (2 109 demandes), l'Algérie, (1 810 demandes), le Maroc (1 606 demandes), la Syrie (1 417 demandes), la Somalie (637 demandes), la Géorgie (589 demandes), la Tunisie (572 demandes) et l'Iran (565 demandes). Il convient de préciser que depuis février 2022 et le début du conflit en Ukraine, la Suisse accueille également un nombre important d'Ukrainiens. Ceux-ci ne figurent pas dans la liste précédente car ils ne sont pas considérés comme des demandeurs d'asile, mais bénéficient du statut particulier de protection S² (p. 29).

À la fin de l'année 2023, au total, 219 529 personnes relevaient du domaine de l'asile en Suisse contre 206 374 en 2022 (SEM 2024, p. 14). Parmi elles, 80 979 avaient le statut de réfugié reconnu, 45 346 étaient admises à titre provisoire, 66 083 bénéficiaient du statut S, et 522 bénéficiaient d'une suspension d'exécution du renvoi (*ibid.*).

À Genève, le contexte dans lequel s'ancre le présent travail, en 2023, 964 personnes relevaient du domaine de l'asile et 1 165 personnes bénéficiaient du statut S, d'après l'Office cantonal de

² Le statut de protection S a été activé par le Conseil fédéral le 12 mars 2022, suite à l'offensive militaire lancée par la Russie contre l'Ukraine le 24 février 2022. Des millions d'Ukrainiens ont fui dans les pays limitrophes, en Europe mais aussi en Suisse, qui n'avait pas connu un aussi grand afflux de réfugiés depuis la Seconde guerre mondiale. Le statut S permet aux Ukrainiens d'obtenir un droit de séjour en Suisse sans devoir faire l'objet d'une procédure d'asile ordinaire (SEM 2024, p. 9).

la statistique (2024, p. 2). Cette année-là, le canton a reçu 670 demandes d'asile (République et canton de Genève s.d.).

1.1.2. La diversification des profils des migrants

Wihtol de Wenden (2017, p. 14) relève que, ces dernières décennies, les flux migratoires ont connu une forte évolution : non seulement ils sont en constante augmentation, comme nous l'avons vu, mais cette progression s'accompagne aussi d'une diversification des profils des migrants. Elle ajoute (2016, p. 10) qu'on voit apparaître aujourd'hui de nouveaux profils migratoires, qui n'ont plus rien à voir avec les stéréotypes du passé.

Toujours selon cette auteure (2017, pp. 14-15), dans les années 1960, les migrants étaient pour la plupart des travailleurs masculins, jeunes, ruraux et peu qualifiés. De plus, dans les années 1970, ils venaient souvent comme main-d'œuvre provisoire et vivaient dans le mythe du retour au pays (p. 36). Aujourd'hui, la migration s'est féminisée, urbanisée et est de plus en plus scolarisée (*ibid.*). Wihtol de Wenden souligne ainsi (p. 18), que, parmi les migrants, on retrouve de plus en plus de personnes issues des classes moyennes, d'étudiants, de riches entrepreneurs et d'« élites »³. Elle ajoute que les migrants n'envisagent plus leur migration sur le court terme, mais se projettent dans le pays d'accueil et aspirent à réaliser individuellement un projet de vie (p. 36).

La caractéristique des migrants d'aujourd'hui, qui nous intéresse tout particulièrement ici, est le niveau d'études. Selon une étude de Rich, datant de 2016, le pourcentage de personnes réfugiées avec un niveau d'études universitaires est estimé entre 15 et 18% avec de grandes variations en fonction des pays. D'après le rapport Eurydice publié en 2019, dans l'Union Européenne, environ 50% des réfugiés ont entre 18 et 34 ans, qui est une tranche d'âge typiquement associée aux études supérieures (p. 13). Ces personnes peuvent donc être encouragées à reprendre des études (*ibid.*). De plus, toujours d'après le même rapport, un nombre important de réfugiés dans l'UE suivaient une formation dans l'enseignement supérieur dans leur pays d'origine au moment où ils ont dû partir (p. 5).

Le contexte est donc le suivant : les migrants sont de plus en plus nombreux en Europe et une importante partie d'entre eux ont un profil universitaire. Comme le soulignent Moulin et al. (2022, p. 10), la prise de conscience de cette situation nouvelle a donné lieu à des questionnements sur les politiques éducatives qu'il conviendrait de mettre en place (par

³ L'auteure ne précise pas de quelles élites il s'agit.

exemple dans l'enseignement supérieur) pour répondre aux besoins de ce public particulier et des questions sur les réponses que les universités pouvaient apporter. Ces questionnements se sont traduits par l'arrivée d'un nouveau public dans les universités européennes, pour qui, selon Rassart et al. (2020), « l'intégration par la langue coïncide avec un projet d'études supérieures » (p. 1).

Nous reviendrons plus en détail, dans le deuxième chapitre théorique, sur le profil, c'est-à-dire les objectifs et les caractéristiques, de ce nouveau public.

Dans cette première section, nous avons vu qu'au fil des années, le nombre de personnes contraintes de quitter leur pays d'origine augmente de manière continue. L'Europe est en première ligne face à ces vagues migratoires successives et c'est pourquoi la Suisse reçoit toujours plus de demandes d'asile. Celles-ci sont déposées par une part croissante de migrants ayant un profil universitaire, ce qui interroge le rôle que sont amenées à jouer les institutions d'enseignement supérieur dans le contexte migratoire actuel.

1.2. Les migrants dans l'enseignement supérieur

Les systèmes d'enseignement supérieur combinent plusieurs caractéristiques qui font d'eux des lieux « à part » dans l'accueil des migrants. L'inclusion de ce public revêtant une importance cruciale, de réelles améliorations ont eu lieu dans le domaine. Malgré tout, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour atteindre les objectifs fixés à l'échelle mondiale et pour venir à bout des obstacles auxquels sont confrontés les étudiants migrants dans leur parcours académique.

1.2.1. La spécificité des systèmes d'enseignement supérieur par rapport à l'accueil des migrants

D'après Streitwieser et al. (2017), la crise causée par l'arrivée massive de réfugiés en Europe a mis en lumière le rôle que sont amenées à jouer les universités en cas de vagues migratoires causées par des déplacements forcés : celui de « répondants de la première heure »⁴ (p. 32).

Selon les experts, si l'enseignement supérieur a un rôle particulier à jouer, c'est pour différentes raisons. Premièrement, la problématique de l'accueil d'étudiants issus de la migration forcée n'est pas récente dans les universités (Consortium SERAFIN 2023, p. 5) ; de manière générale, l'accueil d'étudiants internationaux est inscrit dans leur ADN et l'accélération récente de la mondialisation a donné lieu à une augmentation de la mobilité étudiante, de nombreuses

⁴ « early responders », notre traduction.

personnes étant à la recherche d'opportunités éducatives auxquelles elles n'ont pas accès dans leur pays d'origine, comme le relèvent Streitwieser et al. (2017, p. 31). Toutefois, il convient de souligner que cette problématique a pris une dimension nouvelle en raison de l'ampleur des crises migratoires qui se succèdent, d'après l'équipe de recherche du programme *Horizon académique* (cf. diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024, slide 3). Deuxièmement, Streitwieser et al. (2017, p. 31) soulignent que les universités sont mieux équipées et plus flexibles que d'autres secteurs de la société civile pour faire face à des arrivées massives et imprévues d'étudiants internationaux. Ainsi, selon eux, de nombreuses universités disposent par exemple déjà d'infrastructures et de services qui ont fait leurs preuves, tels que des salles de classe et des bibliothèques, ou encore des programmes d'aide au logement et à la restauration. Ils ajoutent que, si face à l'arrivée massive d'étudiants réfugiés, les universités peuvent se retrouver dans l'obligation d'agrandir leurs infrastructures existantes et de trouver des solutions créatives pour s'adapter à cette situation nouvelle, elles n'ont toutefois pas besoin de créer de toutes pièces des structures parallèles qui s'adresseraient uniquement aux étudiants réfugiés.

En résumé, les universités sont caractérisées par une longue tradition d'accueil d'étudiants migrants, par des infrastructures et des services performants déjà en place ainsi que par un degré de flexibilité élevé. C'est pourquoi Streitwieser et al. (2017) estiment que « les universités devraient être considérées comme des sites essentiels lors des crises migratoires et devraient être en mesure d'y répondre rapidement et indépendamment de la bureaucratie qui entrave souvent les réponses apportées par les organismes fédéraux ou étatiques »⁵ (p. 34).

1.2.2. L'importance de l'inclusion des migrants dans l'enseignement supérieur

Dans son rapport publié en 2023, le Consortium SERAFIN entend par « inclusion » le fait que l'université s'adapte à l'étudiant (p. 6). Cette définition converge avec celle qu'en fait Goï (2023) :

« L'inclusion consiste à transformer les système éducatifs et formatifs, de façon à les rendre capables de répondre à la diversité des apprenants, de leurs situations, de leurs projets et de leurs besoins d'apprentissage. L'inclusion suppose de rétablir l'équité en permettant à chacun de voir mis en œuvre le respect de sa personne et de ses droits. » (p. 102)

⁵ «Universities should be seen as essential sites during refugee crises and be able to respond quickly and independently from the red tape that often hampers responses by federal or state-level bodies », notre traduction.

L'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur vis-à-vis des migrants est extrêmement importante sur plusieurs plans : tout d'abord, pour Arjona Soberón et al. (2017, p. 4), sur le plan des droits humains, l'éducation étant un droit humain fondamental et universel, et par conséquent, une obligation interne. Ensuite, comme le soulignent Kalocsányiová et al. (2022, p. 1723), sur le plan du bien-être des migrants, car il est à présent reconnu que l'enseignement supérieur joue un rôle crucial pour que les réfugiés trouvent un emploi, ne tombent pas dans la pauvreté et s'épanouissent dans leur pays d'accueil. Enfin, selon Streitwieser et al. (2017, p. 38), sur le plan des bénéficiaires sur le long terme pour les pays d'accueil comme pour les pays de départ. Pour les pays d'accueil, ces auteurs relèvent (p. 38) que former des réfugiés au niveau universitaire se révèle intéressant parce qu'ils seront amenés, une fois leur parcours académique terminé, à combler un manque de compétences et, ce faisant, à répondre aux besoins économiques de la société hôte, s'ils font le choix de rester. De plus, l'accueil des étudiants réfugiés par les systèmes d'enseignement supérieur est synonyme d'un contexte académique plus riche, d'une meilleure cohésion sociale ainsi que d'infrastructures et de ressources accrues (HCR s.d.). En ce qui concerne les pays de départ, pour Streitwieser et al. (2017, p. 29), si les réfugiés font le choix d'y retourner une fois la situation stabilisée, la formation qu'ils auront acquise dans le pays d'accueil leur sera d'une aide précieuse pour qu'ils participent à sa reconstruction.

Même si l'importance de l'inclusion des migrants dans l'enseignement supérieur n'est plus à prouver au regard des arguments avancés ci-dessus, il reste encore fort à faire pour qu'elle devienne réalité.

1.2.3. Les chiffres dans le monde : des améliorations en demi-teinte

D'après un rapport du HCR datant de 2022, l'augmentation des migrations forcées s'accompagne d'une exclusion de millions d'enfants et de jeunes réfugiés des opportunités éducatives (p. 4). Par conséquent, le taux de scolarisation des réfugiés dans l'enseignement supérieur se situe bien en-deçà des niveaux mondiaux pour les étudiants non réfugiés (p. 6). À titre d'exemple, en 2018, seuls 3% des réfugiés étaient inscrits dans l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale, contre 37% des étudiants non réfugiés, d'après un autre rapport du HCR, publié en 2019 (p. 7).

Néanmoins, ces deux rapports mentionnent que des améliorations ont eu lieu. Celui de 2019 (p. 7) souligne que l'accès des réfugiés à l'enseignement supérieur a été amélioré de plus de 100% entre 2011 et 2017 suite aux actions entreprises en réponse à la crise syrienne, quand des

millions de Syriens avec un haut niveau d'éducation ont été contraints de fuir leur pays (Streitwieser et al. 2017, p. 30). En outre, celui de 2022 indique (p. 6) que le taux de scolarisation des réfugiés dans l'enseignement supérieur en 2020-2021 s'élevait à 6%, alors qu'il était initialement de 1%.

Ces améliorations ne doivent pas faire oublier que l'objectif fixé par le HCR est loin d'être atteint. Intitulé « 15 by 30 », il vise un taux de 15% de jeunes réfugiés, femmes et hommes confondus, inscrits dans l'enseignement supérieur d'ici l'année 2030 (HCR s.d.). Au total, cela représenterait au niveau mondial 500 000 jeunes hommes et femmes réfugiés inscrits dans l'enseignement supérieur, soit une très grosse augmentation par rapport aux 90 000 étudiants réfugiés actuellement inscrits⁶ (*ibid.*).

La poursuite de l'objectif « 15by30 » s'inscrit plus largement dans la poursuite des 17 objectifs de développement durable de l'Organisation des Nations Unies (ONU), en particulier l'objectif 4 : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ONU s.d.). Cet objectif se traduit par la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire pour tous, l'égalité d'accès à une formation professionnelle abordable, l'élimination des disparités entre les sexes et les disparités de richesse, et l'accès universel à un enseignement supérieur de qualité (*ibid.*). En outre, l'objectif « 15by30 » s'inscrit dans les objectifs du Pacte Mondial sur les Réfugiés qui date de 2018, notamment « l'autonomie », expliqué en ces mots : « s'engager à investir dans l'avenir des réfugiés et des communautés locales » (HCR 2019, p. 14).

Cette volonté mondiale de promouvoir l'accès des étudiants migrants à l'enseignement supérieur trouve son pendant en Europe.

1.2.4. La situation en Europe

La tendance en Europe vis-à-vis de l'inclusion des étudiants migrants dans l'enseignement supérieur est positive. La revue de la littérature effectuée par Kalocsányiová et al. (2022) reflète le fait que les institutions d'enseignement supérieur en Europe font preuve d'une attitude ouverte envers l'accueil d'étudiants réfugiés (p. 1736). De plus, l'étude menée par Arjona Soberón et al. (2017) auprès de différentes universités européennes révèle que la communauté académique en Europe œuvre activement à la création de nouveaux programmes d'accueil et cherche des moyens de surmonter les obstacles auxquels sont confrontés les étudiants réfugiés

⁶ L'information provient d'une page web sur le site Internet du HCR qui n'est pas datée. Nous pouvons toutefois supposer que les informations y sont mises à jour régulièrement.

pour accéder à l'enseignement supérieur (p. 23). Le rapport du Consortium SERAFIN (2023) souligne par ailleurs le financement par la Commission européenne de nombreux projets pour aider les personnes migrantes et réfugiées dans le domaine de l'enseignement supérieur (p. 4).

Pour Kalocsányiová et al. (2022, p. 1723), cette dynamique s'inscrit dans un contexte plus large au niveau européen. En effet, depuis plus d'une vingtaine d'années, les politiques éducatives dans l'enseignement supérieur mettent l'accent sur la promotion de la participation éducative et de l'inclusion sociale. Ceci est reflété par un *position paper* de la Ligue européenne des universités de recherche⁷ (LERU) datant de 2019, qui met en avant le fait que les thématiques de l'égalité, de la diversité et de l'inclusion sont au cœur de la stratégie institutionnelle des grandes universités européennes de recherche.

Streitwieser et al. (2017, p. 32) rappellent toutefois que ces avancées positives ne doivent pas faire oublier que les actions menées par les institutions d'éducation supérieures en Europe ne concernent encore que de très faibles proportions d'étudiants, alors que les vagues et crises migratoires successives en Europe impliquent que le processus doive fonctionner pour des proportions beaucoup plus élevées.

En outre, le rapport Eurydice (2019) a mis en évidence que la majorité des pays européens « ne disposent d'aucune approche stratégique spécifique en vue d'intégrer les demandeurs d'asile et les réfugiés dans l'enseignement supérieur » (p. 24) et que « seuls quelques pays ont adopté des mesures stratégiques liées à l'enseignement supérieur afin de répondre au nombre croissant de réfugiés, et un nombre tout aussi restreint de pays assurent le suivi de l'intégration des demandeurs d'asile et des réfugiés dans leurs établissements d'enseignement supérieur » (*ibid.*). Cependant, ces constatations ont une explication simple : les demandes d'asile étant concentrées dans un nombre limité de pays européens, seule une poignée de pays doit faire face à des nombres importants de demandeurs d'asile et de réfugiés (*ibid.*), et c'est notamment le cas de la Suisse.

1.2.5. La situation en Suisse

En Suisse, une grande partie des réfugiés qui sont arrivés depuis 2015 sont originaires de pays qui disposent d'un système d'enseignement supérieur très développé, ce qui explique que le nombre de réfugiés admissibles à une formation dans le supérieur a également augmenté (swissuniversities s.d.d). Étant donné que l'étude présentée dans la partie pratique de ce travail

⁷ La LERU regroupe les 23 institutions de recherche les plus prestigieuses d'Europe (SEFRI 2024, p. 15).

est ancrée dans le contexte helvétique, il est indispensable de présenter le système de formation tertiaire dans le pays et d'évoquer l'implication de swissuniversities dans l'inclusion des migrants.

1.2.5.1. Le contexte particulier de l'enseignement supérieur dans le pays

De multiples possibilités s'offrent aux migrants au moment de choisir un cursus en Suisse. En effet, la Confédération helvétique se caractérise par une très importante offre de formation au niveau tertiaire (SER 2006, p. 13), qui compte 420 institutions (OFS 2024, p. 306) et s'articule en deux grands domaines (SER 2006, pp. 13-14).

Le premier domaine concerne les hautes écoles. D'après le Secrétariat d'État à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation (SEFRI) (2024, p. 6), il en existe trois types – les hautes écoles universitaires (HEU), les hautes écoles spécialisées (HES) et les hautes écoles pédagogiques (HEP) – auxquelles il faut rajouter une HES privée ainsi que plusieurs institutions universitaires privées et instituts de niveau haute école spécialisée. Toujours d'après le SEFRI, ces trois types de hautes écoles diffèrent par leur orientation, leurs conditions générales d'accès, leurs axes de recherche et les diplômes standards délivrés.

Les HEU, qui ont une orientation scientifique et dispensent des formations nourries de recherche fondamentale, regroupent les deux écoles polytechniques fédérales du pays et les universités cantonales (SER 2006, pp. 13-14). D'un côté se trouvent l'EPFZ à Zurich et l'EPFL à Lausanne (SER 2006, p. 15), qui proposent des cursus axés sur les sciences naturelles, les sciences de l'ingénieur, les mathématiques et l'architecture (SEFRI 2024, p. 6), et, de l'autre, dix universités cantonales. Cinq d'entre elles se situent dans la partie germanophone du pays (Bâle, Lucerne, Saint-Gall et Zurich), trois dans la partie francophone (Genève, Lausanne et Neuchâtel), une dans la partie italophone (l'Université de la Suisse italienne) et la dernière dans une région bilingue français-allemand (Fribourg) (SER 2006, pp. 15-16). Une bonne moitié de ces universités cantonales est à vocation généraliste et propose ainsi des cursus dans la totalité des disciplines classiques (théologie, droit, sciences économiques et sociales, médecine, sciences naturelles, lettres et sciences humaine), tandis que d'autres ont un profil plus spécifique et se concentrent sur une sélection de domaines (SEFRI 2024, p. 6).

Les HES, elles, sont au nombre de neuf sur le territoire suisse (SEFRI 2024, p. 6). Étant donné qu'elles ont une orientation professionnalisante (SEFRI 2024, p. 6), leurs activités sont plus axées sur la pratique et la recherche appliquée (SER 2006, p. 14) afin de préparer leurs étudiants à des activités professionnelles requérant l'application de connaissances et de méthodes

spécifiques ou, selon les cas, d'aptitudes artistiques (p. 19). L'offre d'enseignement des HES concerne les domaines suivants, en fonction des établissements : technique et technologies de l'information, architecture, construction et planification, chimie et sciences de la vie, agriculture et économie forestière, économie et services, design, santé, travail social, musique, arts de la scène et autres arts, psychologie appliquée, linguistique appliquée et sports (SEFRI 2024, p. 6).

Les 19 HEP du pays partagent avec les HES leur orientation professionnalisante (SEFRI 2024, p. 6). Elles ont pour vocation de former les enseignants des degrés primaire, secondaire I et secondaire II, des écoles professionnelles, des cours interentreprises et des écoles supérieures (*ibid.*).

Le tableau ci-dessous récapitule les éléments qui viennent d'être détaillés :

Caractéristiques:	EPF	Université	HES	Haute école pédagogique
Orientation	Scientifique		Professionnalisante	Professionnalisante
Accès	Maturité gymnasiale		Apprentissage et maturité professionnelle	Maturité gymnasiale (HEFP: maturité professionnelle)
Recherche	Recherche fondamentale		Recherche appliquée et développement	Recherche appliquée et développement
Diplôme standard	Master		Bachelor	Bachelor/master
Organe responsable/financement	Confédération	Cantons Subventionnement fédéral		Cantons (HEFP: Confédération)

Tableau 1 – Récapitulatif des caractéristiques des hautes écoles universitaires suisses (repris du SEFRI 2024, p. 6)

L'autre grand domaine de la formation tertiaire, aux côtés des hautes écoles, est celui des différentes voies de formation professionnelle supérieure, qui correspond aux examens professionnels fédéraux, aux examens professionnels supérieurs et aux filières des écoles supérieures, qui proposent des formations spécifiquement orientées vers la pratique (SER 2006, p. 14).

D'après les statistiques les plus récentes établies par l'Office fédéral de la statistique (OFS 2024, p. 301), le secteur de la formation tertiaire en Suisse en 2022/2023 comptait 335 774 étudiants, répartis comme suit : 60 858 en formation professionnelle supérieure et 274 916 dans les hautes

écoles, dont 167 748 dans les hautes écoles universitaires, 83 756 dans les hautes écoles spécialisées et 23 412 dans les hautes écoles pédagogiques. Ces chiffres doivent être mis en relation avec le niveau de formation de la population suisse, auquel l'OFS (2024) s'est également intéressé. Les statistiques pour 2022 concernant le niveau de formation le plus élevé atteint par les habitants dans le pays sont les suivantes : 14% de la population résidente permanente âgée de 25 à 64 ans avait terminé l'école obligatoire, 34,6% avait terminé une formation professionnelle initiale du secondaire II, 6,8% avait terminé une formation générale du secondaire II, 14,9% avait effectué une formation professionnelle supérieure et 29,7% était diplômé d'une haute école (p. 298). Nous pouvons constater que la part des diplômés d'une formation du degré tertiaire est importante. L'OFS (p. 298) souligne d'ailleurs qu'elle a connu une augmentation continue au fil du temps, étant donné qu'il est de plus en plus courant aujourd'hui de compléter son cursus par une formation au degré tertiaire. À titre de comparaison, l'organisme indique que la proportion de la population diplômée d'une haute école n'était de que de 10,5% en 2000. Néanmoins, cette proportion peut sembler basse en comparaison avec d'autres pays, tels que la France, où 42% de la population qui avait entre 25 et 64 ans en 2022 était diplômée de l'enseignement supérieur (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation s.d.). La raison en est la suivante : après la scolarité obligatoire, les jeunes Suisses peuvent choisir entre une voie qui les prépare à exercer une activité professionnelle déterminée et une voie qui a pour objectif l'acquisition d'une solide culture générale (SER 2006, p. 11). La première, celle de la formation professionnelle, occupe traditionnellement une place importante en Suisse, car l'offre de formation est riche et étendue, et offre un rendement intéressant en termes de retour sur investissement (p. 11). C'est pourquoi les jeunes Suisses sont beaucoup plus nombreux à choisir de faire un apprentissage plutôt que de suivre une formation scolaire au secondaire II, dans une école de maturité (qui est la voie privilégiée pour accéder aux hautes écoles universitaires) ou dans une école de culture générale (qui permet, elle, d'accéder aux hautes écoles spécialisées) (p. 13). Cette orientation privilégiée est reflétée par les statistiques de l'OFS (2024, p. 298) mentionnées plus haut.

Alors que le Consortium SERAFIN (2023) insiste sur le fait que, pour beaucoup de réfugiés, « l'université est perçue comme le seul lieu d'éducation, faute de connaissances approfondies sur le système éducatif national et sur les différentes voies possibles de formation postsecondaire » (p. 8), cette vision est à remettre en perspective en Suisse, pays dans lequel l'offre de formation au degré tertiaire est loin de se résumer à l'université. Elle se caractérise, comme nous l'avons vu, par une grande diversité et, de manière générale, les hautes écoles

universitaires ne constituent pas la voie la plus plébiscitée. Ces institutions n'en restent pas moins accessibles aux migrants, grâce aux efforts de swissuniversities.

1.2.5.2. L'implication de swissuniversities

Dans la Confédération helvétique, c'est swissuniversities, l'organisation faîtière des hautes écoles suisses, qui s'occupe de l'accès des étudiants réfugiés au système des hautes écoles suisses (swissuniversities s.d.a). Elle prône notamment « le respect et l'encouragement de l'égalité des chances et de la diversité dans toutes leurs dimensions » (swissuniversities s.d.a) et, dans le cadre de cette vision, s'engage pour un accès adapté des réfugiés aux hautes écoles suisses (swissuniversities 2015).

Pour faire de cet objectif une réalité, swissuniversities a mis en place le programme « P-7 Diversité, inclusion et égalité des chances dans le développement des hautes écoles (2021-2024) » (swissuniversities s.d.b), auquel a succédé le programme « Équité – Promouvoir l'égalité, la diversité et l'inclusion à tous les niveaux des hautes écoles (2025-2028) » (swissuniversities s.d.c). Dans ce dernier se trouve la ligne d'action « Exploitation des potentiels », qui vise le renforcement de l'égalité des chances dans le domaine de l'accès pour les personnes ayant fui leur pays aux établissements d'enseignement supérieur (swissuniversities s.d.c).

C'est dans ce cadre-là qu'a été développé le projet de coopération *Uni4Refugees*, piloté par l'Université de Genève (UNIGE) et l'Université de Zurich (UZH), et soutenu par swissuniversities (Délégation intégration s.d.). Ce projet réunit sept hautes écoles suisses et différents partenaires tels que le SEM, l'Union suisse des étudiants (UNES) et le Bureau du HCR pour la Suisse et le Liechtenstein (*ibid.*). Il a pour objectif de favoriser l'intégration des personnes réfugiées en leur permettant d'accéder à des études dans des hautes écoles, à travers différents programmes mis en place, comme *Horizon académique* à l'UNIGE ou *Start! Study* à l'UZH (*ibid.*). Nous nous attarderons en détail sur le programme *Horizon académique* et aborderons également d'autres programmes développés dans les universités suisses romandes dans le chapitre trois.

Comme le souligne Crettenand (2021), les éléments ci-dessus montrent que, depuis quelques années, « les concepts d'égalité et de diversité se sont élargis dans les Hautes écoles suisses afin d'inclure les groupes sous-représentés dans la société » (p. 92), dont les migrants font partie. L'enseignement supérieur en Suisse s'inscrit donc dans la dynamique européenne d'ouverture et d'inclusion par rapport aux migrants.

1.2.6. Les défis à relever

Si, comme nous l'avons vu, la tendance est positive en Europe et en Suisse, il reste toutefois beaucoup à faire en ce qui concerne l'inclusion des migrants dans les institutions d'enseignement supérieur, comme le soulignent Arjona Soberón et al. (2017, p. 23).

Pour en faire une réalité, un savant mélange est indispensable, d'après Streitwieser et al. (2017, p. 32) : des politiques réfléchies, des financements gouvernements et institutionnels, ainsi que de la tolérance et de la patience. À ces éléments s'ajoute la nécessité de concevoir des approches à long terme, les approches à court terme de l'éducation des réfugiés étant, selon le rapport du HCR (2019) « insuffisantes et inadaptées aux réalités du déplacement, qui exigent des perspectives de développement à moyen et long terme et des opportunités d'acquisition de connaissances et de compétences qui conduisent à l'inclusion économique bien au-delà de l'économie informelle » (p. 10). Toutefois, Streitwieser et al. (2017) mentionnent qu'il peut être difficile de développer ces approches à long termes si les institutions agissent uniquement en « mode de crise »⁸ (p. 37) qui est caractéristique des contextes de crise migratoire.

Il convient de garder à l'esprit que les défis ne s'arrêtent pas à l'accès des migrants aux études supérieures. En effet, pour Kalocsányiová et al. (2022, p. 1723), s'ils parviennent à commencer une formation, ils doivent faire face à de nombreux obstacles sur le chemin de la réussite académique et ces obstacles peuvent les pousser à abandonner leur parcours (p. 1724).

Ainsi, en termes de défis auxquels sont confrontés les étudiants réfugiés dans l'enseignement supérieur, les spécialistes mentionnent les suivants : l'incertitude concernant le statut de séjour dans le pays (Kalocsányiová et al 2022, p. 1729), les difficultés pour faire valider ses qualifications précédentes (*ibid.*), le financement des études (Streitwieser et al. 2017, p. 38), l'obligation de travailler pour soutenir financièrement sa famille (Kalocsányiová et al 2022, p. 1724), la recherche d'un logement adapté (Streitwieser et al. 2017, p. 38) et les différences culturelles (swissuniversities s.d.d).

Kalocsányiová et al. (2022, p. 1729) pointent également la barrière de la langue, qui rend nécessaire l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et constitue l'un des plus gros (si ce n'est le plus gros) de ces défis. Les résultats de l'enquête menée par Arjona Soberón et al. (2017) auprès de différentes universités européennes révèlent en outre que les étudiants et les universités ont tous deux identifié les barrières linguistiques et le processus nécessaire pour les

⁸ « crisis mode », notre traduction.

surmonter comme le défi majeur auquel sont confrontés les étudiants réfugiés dans leurs parcours (p. 15). Ces auteurs ajoutent que la langue est source de nombreux malentendus et de beaucoup de frustration pour eux, en plus d'influencer tous les aspects de leur vie quotidienne et leurs perspectives d'avenir. Ils soulignent toutefois le fait que, d'une part, il ne faut pas oublier que la plupart des universités européennes ayant participé à cette enquête ont des prérequis ambitieux en termes de langue et que, d'autre part, les étudiants réfugiés qui souhaitent débiter une formation universitaire devant passer un examen de langue difficile, il n'est pas rare qu'ils le ratent plusieurs fois. Ils mentionnent ainsi qu'à titre d'exemple, en Allemagne, en moyenne seulement 26,4% des candidats au TestDAF (l'un des tests de langue les plus courants) obtiennent un résultat correspondant à un niveau de langue suffisant pour leur ouvrir les portes de l'enseignement supérieur. La langue devient alors le principal obstacle entre les aspirants étudiants et leur projet académique, et leur motivation s'érode à chaque tentative infructueuse et chaque mois qui passe. Ainsi, selon Streitwieser et al. (2017, p. 32), il ressort de ces éléments que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les migrants constitue un gros défi pour les universités européennes, qui doivent développer rapidement des cours de langue permettant aux aspirants étudiants d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires pour espérer pouvoir entrer à l'université.

Kalocsányiová et al. (2022, p. 1734) soulignent par ailleurs qu'à la barrière de la langue s'ajoutent la familiarisation avec les écrits académiques et, de manière générale, l'adaptation à un système d'enseignement supérieur différent de celui auquel les réfugiés ont été habitués dans leur pays d'origine, comme le pointe également le rapport Eurydice (2019, p. 5). Pour aider les réfugiés à surmonter ces difficultés, les auteurs de ce rapport (2019) plaident pour la « mise à disposition de programmes préparatoires adaptés » (p. 5).

Dans cette deuxième section, nous avons montré que les institutions d'enseignement supérieur, de par leurs spécificités, ont un rôle particulier à jouer dans le contexte migratoire actuel. La nécessité de l'éducation inclusive vis-à-vis des migrants n'étant plus à prouver, le nombre de personnes qui parviennent à accéder à l'enseignement supérieur est en augmentation dans le monde et cette tendance positive se retrouve également en Europe et en Suisse. Ces améliorations ne doivent toutefois pas faire oublier que les objectifs en termes de chiffres sont loin d'être atteints et que le parcours des étudiants migrants reste semé d'embûches.

Ce premier chapitre théorique nous a permis de détailler le contexte migratoire actuel et ses répercussions sur les systèmes d'enseignement supérieur, notamment en termes de défis à relever. En tête de ceux-ci figurent l'enseignement et l'apprentissage de la langue du pays

d'accueil, qui constituent un enjeu majeur à la fois pour les institutions et pour les étudiants migrants. Le présent travail s'inscrivant dans le contexte suisse romand, il convient de s'intéresser maintenant plus particulièrement à l'enseignement et à l'apprentissage du français.

2. L'enseignement/apprentissage du français à un public migrant universitaire

Dans le précédent chapitre, nous avons mis en évidence l'augmentation des flux migratoires, et notamment des migrations forcées. Dès lors qu'il est question de déplacements de population qui n'ont rien de volontaire, le terme d'« urgence » s'impose, d'après Gettlife et Ardisson (2022, p. 3). Ces auteurs soulignent que l'arrivée des migrants dans les pays d'accueil a en effet lieu dans un contexte d'urgence, qui se caractérise par le fait que « la formation linguistique à la langue du pays d'accueil est très rapidement sollicitée » au même titre que le droit au logement ou encore l'accès aux soins (p. 3).

Pour Achard-Bayle et al. (2024, p. 1), l'urgence fait donc partie intégrante de la didactique des langues secondes. Racine et al. (2024, pp. 1-2) qualifient d'ailleurs cette notion d'« omniprésente » dans le cadre de la formation linguistique des personnes migrantes, tant du côté des institutions que de celui des apprenants, et insistent sur le fait qu'elle a changé la formation langagière des migrants.

Sur le plan conceptuel, deux notions ont émergé ces dernières années. Premièrement, celle de « didactique de l'urgence », proposée par Beacco (2012), qui ne la définit pas explicitement mais l'associe à un public spécifique, qui est celui des « enfants et adolescents d'origine migrante, peu ou non francophones, et qui relèvent de l'obligation scolaire » (p. 52). Selon Achard-Bayle et al. (2024), la didactique de l'urgence se caractérise principalement par la « prise en compte des conditions de précarité et de vulnérabilité des apprenants [...] dues à divers facteurs, personnels, familiaux, sociaux, politiques, sanitaires, écologiques » (p. 1), qui ont tous un impact sur les apprentissages. Deuxièmement, la notion plus récente de « didactique de la catastrophe », qui a été proposée et théorisée par Gettlife et Ardisson (2022). Ces auteurs la définissent comme « une réponse à un état d'urgence où il existe une inadéquation entre les ressources et la demande exceptionnelle » (p. 4). Racine et al. (2024, p. 2) établissent un parallèle avec la notion de « médecine de guerre/catastrophe », qui est caractérisée selon Julien (2013) par « l'inadéquation entre les besoins médicaux et les moyens disponibles à laquelle s'associent la désorganisation et souvent l'inadaptation des ressources » (p. 1729).

Les notions de « didactique de l'urgence » et de « didactique de la catastrophe » prennent tout leur sens actuellement, au vu du contexte migratoire mondial et du changement de profil des migrants, vus dans le chapitre précédent. L'enseignement et l'apprentissage de la langue du pays d'accueil constituent dès lors un gros défi à relever pour les universités, d'une part parce

que celles-ci sont confrontées à une augmentation rapide des effectifs d'étudiants migrants (Streitwieser et al. 2017, p. 38), et d'autre part parce qu'il est nécessaire qu'elles mettent en place un enseignement adapté à ce public-cible. En effet, Achard-Bayle et al. (2024) soulignent que la didactique de la catastrophe se caractérise par « des solutions différentes en fonction de la situation d'apprentissage [...], des types de publics et de leurs exigences » et par « l'adoption de nouvelles méthodes pédagogiques afin de répondre aux demandes pressantes et souvent uniques des différents publics » (p. 2). Confrontées à des vagues migratoires successives de grande ampleur, les universités doivent donc mettre en place des actions dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue du pays d'accueil qui s'inscrivent dans la didactique de l'urgence/de la catastrophe.

Dans le présent chapitre, nous verrons d'abord quels sont les objectifs et les caractéristiques du public migrant universitaire. Nous nous attarderons ensuite sur les politiques linguistiques d'intégration avant de passer en revue, dans une approche historique, différentes déclinaisons de l'enseignement du français qui peuvent se révéler particulièrement pertinentes pour ce public dans l'enseignement supérieur francophone. Enfin, dans un troisième temps, nous nous intéresserons aux difficultés, notamment linguistiques, que rencontrent les étudiants migrants une fois qu'ils parviennent à s'immatriculer à l'université.

2.1. Objectifs et caractéristiques du public-cible

À l'Université de Genève, les étudiants migrants qui participent au programme *Horizon académique* ont un triple objectif, comme le relèvent Decap, Fonseca Favre, Moulin et Racine (cf. diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024, slide 24) : atteindre le niveau de français exigé pour pouvoir s'immatriculer à l'université, acquérir des compétences langagières pour pouvoir suivre des cours facultaires en français ainsi que pour s'intégrer à l'université et acquérir des compétences langagières leur permettant de vivre dans la société d'accueil. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces objectifs sont communs à l'ensemble des étudiants migrants qui aspirent à s'immatriculer dans une université francophone.

En termes de niveau de langue exigé par les universités, le Consortium SERAFIN (2023, p. 5) rappelle que, généralement, un B2 dans la langue d'enseignement, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001 et 2018), est requis pour intégrer un cursus dans l'enseignement en Europe et donc, par extension, dans une université suisse romande, belge ou française. Les institutions d'enseignement supérieur procèdent souvent à une vérification du niveau linguistique en exigeant que les étudiants

réfugiés réussissent une épreuve institutionnelle (orale et écrite, organisée au sein d'un centre ou département de langues) ou fournissent la preuve de réussite d'un certificat linguistique récent et reconnu internationalement, de type DELF ou DALF pour le français (*ibid.*).

Au-delà de leurs objectifs communs, les étudiants migrants en tant que public-cible combinent plusieurs caractéristiques, selon Rassart et al. (2020, p. 6). Ces auteurs soulignent qu'il s'agit d'adultes qui ont subi une migration forcée, qui est synonyme d'un continuum pédagogique interrompu, d'une disponibilité cognitive à réengager, d'un potentiel fragilisé et d'une situation incertaine et déstabilisante. Cette situation de migration forcée est source de plusieurs différences entre les étudiants migrants et les étudiants internationaux « classiques ». Par exemple, chez les étudiants réfugiés, toujours d'après Rassart et al. (2020, p. 6), les besoins liés à l'accomplissement de soi sont très importants, voire vitaux. De plus, Métraux (2017) explique que, la majorité des personnes migrantes ayant été « immergées dans un *état de survie* et ayant vécu des expériences traumatiques au long cours » (p. 19), elles ne disposent pas des conditions psychiques nécessaires à l'apprentissage d'une langue. Ce même auteur (p. 20) insiste sur le fait que les migrants sont souvent fixés sur le présent, ou du moins le très court terme, et ne peuvent pas se projeter vers le futur, alors que c'est justement ce que nécessite l'apprentissage d'une langue. Il ajoute également (p. 20) que les migrants sont susceptibles de souffrir d'une saturation de leurs canaux sensoriels à cause des traumatismes vécus, ce qui complique l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, cette dernière mobilise les canaux de l'ouïe (oral) et de la vue (écrit) qui, s'ils sont surchargés par les traumatismes, ne laissent plus rien passer. La découverte de nouvelles sonorités et de nouvelles structures langagières est alors freinée, selon cet auteur.

Les étudiants migrants, outre le fait d'être des adultes et d'avoir subi une migration forcée, ont également pour caractéristique de se trouver dans une situation d'apprentissage qu'Adami (2012a, pp. 19-21) qualifie d'immersion linguistique ou de situation mixte ; ainsi, ils sont en situation d'acquisition en milieu naturel et en situation d'apprentissage pendant les cours de langue. Ce même auteur (2012b) résume la situation de la manière suivante :

« la plus grande part des acquis langagiers des migrants se structure au contact des natifs dans les multiples situations sociales de communication, et la formation, quand elle a lieu, n'est qu'un moment du long processus d'apprentissage de la langue dominante par les migrants » (p. 51).

À ces différentes caractéristiques s'ajoute l'« extrême hétérogénéité » de ce public en raison de différents facteurs, selon Adami (2020, p. 29). L'auteur mentionne notamment les parcours et les profils sociolangagiers des migrants, qui arrivent avec un parcours impliquant la connaissance native d'au moins une langue et parfois la pratique d'autres langues à des degrés de compétences variables (p. 32). Il relève également le temps de présence dans le pays d'accueil : les migrants peuvent avoir certains acquis, qui dépendent du temps passé dans le pays d'accueil et de la densité des contacts avec les natifs (p. 33).

Enfin, il convient de préciser que les migrants sont souvent en situation d'insécurité langagière (Adami & André 2013, p. 139).

Les étudiants migrants, au vu de leurs objectifs et de leurs caractéristiques, nécessitent donc une approche spécifique qui prenne en compte ces éléments, comme le relèvent Rassart et al. (2020, pp. 6-7). Cette approche s'inscrit directement dans le cadre des politiques linguistiques d'intégration.

2.2. Les politiques linguistiques d'intégration

Au sens large, l'intégration, dans le cadre de la migration, est définie de la manière suivante par Adami (2020) :

« L'intégration des migrants [...] est d'abord un processus, c'est-à-dire qu'elle n'est ni un état ni un but ni même un objectif. C'est un parcours social qui dure toute une vie, qui transforme de façon plus ou moins radicale les modes de vie, les pratiques quotidiennes, les références idéologiques, les rapports à la réalité et aux autres, des individus qui sont engagés dans ce processus. » (p. 24)

Adami insiste sur la nature même de l'intégration, qu'il qualifie de « processus », sur sa durée au long cours et sur son pouvoir de transformation radicale dans la vie des migrants. Schnapper (2009), elle, met l'accent sur le caractère non-palpable de l'intégration en la qualifiant de « concept-horizon » qui « ne renvoie à aucune réalité tangible » (p. 22).

De manière plus spécifique, Adami et André (2013) proposent le terme d'« intégration linguistique », qu'ils définissent comme « le processus sociolangagier d'acquisition de la langue dominante du pays d'accueil, en milieu social et/ou par le biais d'une formation » (p. 140). Toujours d'après ces auteurs, ce processus n'est ni « uniforme » ni « rectiligne » et est très fortement influencé par les profils des migrants, notamment par leur niveau de scolarisation dans leur pays d'origine ainsi que par leurs origines sociales, géographiques ou linguistiques.

Cette intégration linguistique, qui est synonyme de maîtrise de la langue de la société d'accueil, est aujourd'hui considérée comme un marqueur de l'intégration au sens large. En effet, selon Hambye et Romainville (2005, p. 5), il est fréquent de considérer que la réussite ou l'échec de l'intégration d'une personne migrante découle en grande partie de son degré de maîtrise de la langue principale de la communauté d'accueil. Par conséquent, ces auteurs relèvent que la langue est vue comme un élément dont les politiques publiques doivent s'emparer pour favoriser l'intégration des migrants.

L'exemple de l'Europe sur ce point est particulièrement parlant. Durant la dernière décennie, un nombre croissant d'États européens a développé des politiques « faisant de la maîtrise de la langue du pays d'accueil un marqueur fort de l'intégration », comme le relèvent Adami et Leclercq (2012, p. 11). Hambye et Romainville (2005, p. 5) soulignent que lesdites politiques ont un aspect contraignant pour les migrants étant donné que leur accès à certaines ressources dispensées par l'État est conditionné à leur apprentissage de la langue locale. Extramiana (2012, p. 135) ajoute que la maîtrise de la langue du pays d'accueil constitue très souvent une condition à remplir pour entrer sur le territoire, obtenir un statut de résident permanent ou pour acquérir la nationalité.

La Suisse ne fait pas exception à cette tendance. L'article 4 alinéa 4 de la Loi fédérale sur les étrangers et l'intégration (2005) indique qu'« il est indispensable que les étrangers se familiarisent avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, qu'ils apprennent une langue nationale ». Cette obligation s'applique à tous les ressortissants étrangers sur le territoire, qu'ils viennent de l'Union européenne (UE), de l'Association européenne de libre-échange (AELE) ou d'États tiers, comme le rappelle Pradeau (2021, p. 168). Celle-ci précise que la Confédération helvétique a introduit des exigences linguistiques qui ne concernent que les ressortissants extracommunautaires pour l'obtention de titres de séjour.

L'apprentissage de la langue locale par les personnes migrantes et leur intégration dans la société d'accueil sont donc souvent vues comme deux processus allant de pair. Pour certains auteurs, la maîtrise de la langue constituerait même un préalable à l'intégration. C'est notamment le cas d'Adami (2010), qui affirme que « la langue est la condition des autres formes d'intégration, économique et sociale » (p. 43).

Ces rapports entre langue et intégration imprègnent le champ de la formation linguistique des migrants adultes, qui apprennent le français non par choix mais par nécessité (Adami 2009, p. 101) pour, dans un premier temps, s'insérer dans la société d'accueil et, dans un deuxième

temps, s'y intégrer (p. 102). Afin de clarifier la différence entre « intégration » et « insertion », voici ci-dessous la définition que donne Adami (2009) du terme « insertion » :

« L'insertion est donc le fait pour les migrants de s'introduire, pour y trouver une place, dans la structure complexe de la société du pays d'accueil en empruntant des voies de passage professionnelles, sociales ou relationnelles qui les conduiront éventuellement à des formes d'intégration. Celle-ci est une étape de stabilisation positive du parcours d'insertion par le fait que le migrant occupe une position stable dans la structure sociale. » (p. 103)

L'insertion constitue donc, d'après Adami, une étape sur le chemin de l'intégration. En termes d'objectifs, aux côtés de l'insertion, nous pouvons également citer l'autonomisation (Adami & André 2013, p. 141) ainsi que la réduction de l'insécurité langagière (p. 142).

Pour remplir ces différents objectifs, la formation pour les migrants adultes en contexte francophone doit se caractériser par une didactique du français contextualisée, « totalement connectée à son environnement institutionnel, social, économique, politique », d'après Adami (2020, p. 11). Cet auteur ajoute que les migrants ont besoin d'acquérir un français leur permettant de « comprendre et de se faire comprendre » dans les situations du quotidien (p. 9) et d'accéder à l'emploi (p. 162). Nous allons à présent aborder, dans une perspective historique, différentes déclinaisons du français pour voir si elles permettent de répondre à ces exigences.

2.3. Quel français enseigner ?

2.3.1. Le français langue étrangère (FLE), le français langue maternelle (FLM) et le français langue seconde (FLS)

D'après Paternostro dans le MOOC « Didactique du FLE dans une perspective francophone » (Gajo et al. 2024, module 2 leçon 1), la lexie « français langue étrangère » est apparue pour la première fois en 1957 dans « L'enseignement du français langue étrangère », un numéro des *Cahiers pédagogiques* coordonné par André Reboullet. Comme l'indiquent Cuq et Gruca (2017, p. 85), le concept de français langue étrangère s'est construit par opposition à celui de langue maternelle. Cette opposition a conduit au partage de la didactique du français entre le français langue maternelle (FLM) et le français langue étrangère (FLE) dans les années 1960 (Cuq & Chnane-Davin 2007, p. 13).

La langue maternelle est définie par Cuq et Gruca (2017) de la manière suivante :

« une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique » (p. 85).

Toujours selon Cuq et Gruca (p. 85), la langue étrangère peut par conséquent être définie dans un premier temps comme toute langue non maternelle. Ces mêmes auteurs (p. 86) soulignent que, du point de vue didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle constitue un objet d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle : elle n'est généralement pas la langue de première socialisation, elle n'arrive pas en premier dans l'ordre des appropriations linguistiques, son mode d'appropriation repose davantage sur l'apprentissage que sur l'acquisition et le critère d'appartenance est moindre. Ils résument leur propos en qualifiant le français en tant que langue étrangère ainsi :

« Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non-natifs. » (p. 86)

Aux côtés du FLM et du FLE a émergé, une vingtaine d'années après leur séparation, un troisième concept didactique qu'il convient de mentionner ici : le français langue seconde, ou FLS. Selon Cuq et Gruca (2017, p. 86), ce concept a vu le jour à un moment où la seule différenciation entre FLM et FLE s'est révélée insuffisante pour décrire certaines situations d'appropriation du français. Adami et André (2012) précisent qu'il s'agit de situations « où le français n'est pas la langue première des apprenants mais où il n'est pas une langue étrangère dans le contexte sociolinguistique. [...] Le français est donc considéré comme second en référence à l'usage et à sa position sociolinguistique » (p. 281). À titre d'exemple, Cuq et Gruca (2017, p. 86) citent les pays d'Afrique, comme la Côte d'Ivoire, où le français est langue officielle et joue un rôle essentiel dans le système éducatif, mais où il n'est pas utilisé et pas connu comme langue première par la majorité des locuteurs (Adami & André 2012, p. 281). Cuq et Gruca (2017, p. 86) mentionnent également le cas de la Belgique, du Canada et de la Suisse, où le français est langue officielle et langue maternelle d'un sous-groupe important de la population. Enfin, ils citent l'exemple du Maghreb (p. 86), où le français, qui n'est pas une langue officiellement reconnue, n'en joue pas moins un rôle social important dans le système éducatif et dans la production culturelle.

Cuq et Chnane-Davin (2007) résumant donc le concept de FLS de la manière suivante :

« le français, dans le cas du FLS, est une langue non maternelle apprise dans les pays où il a un statut particulier et une influence sur le développement de l'individu, étant donné son usage dans la société et son rôle de langue d'enseignement » (pp. 15-16).

Depuis sa création, la notion de FLS a évolué, notamment sous l'effet de l'augmentation du flux d'enfants de migrants dans les pays de français langue maternelle, comme le relèvent Cuq et Gruca (2017, p. 88). Alors que le FLE était jusqu'alors une question quasi réservée aux régions francophones hors France métropolitaine, la notion de FLS a fait son entrée à l'école et il s'agit d'une dénomination qui s'est aujourd'hui imposée en France pour désigner l'enseignement du français aux adultes migrants et à leurs enfants (*ibid.*). Le terme a même été précisé, donnant naissance au français langue de scolarisation (FLSco), qui désigne l'apprentissage du français au service des disciplines dites non linguistiques à l'école d'après Vignier dans le MOOC (Gajo et al. 2024, module 2 leçon 2).

Les deux termes FLE et FLS ont été utilisés pour désigner l'enseignement/apprentissage du français pour les adultes migrants. En effet, Vicher (2011, p. 8) explique qu'au départ, ce champ était désigné par le terme d'« alphabétisation ». Toutefois, au bout d'un certain temps, celui-ci ne correspondant plus à la réalité du terrain, le terme FLE s'est imposé, avant que celui de FLS ne prenne le relais, parfois accolé au premier (on parlait alors de FLE/FLS pour migrants) (*ibid.*). Cette auteure (p. 8) relève néanmoins qu'aucun de ces trois termes – FLE, FLS et FLE/FLS – n'est satisfaisant pour décrire pleinement la réalité de la formation linguistique des migrants adultes, qui, comme nous l'avons vu, sont en immersion linguistique et doivent s'appropriier la langue dans un objectif d'intégration (Adami & André 2013, p. 139). C'est dans ce contexte de flou terminologique qu'est né le français langue d'intégration, ou FLI.

2.3.2. Le français langue d'intégration

Le label Français langue d'intégration, ou FLI, a été créé en France par la Direction Accueil Intégration et Citoyenneté (DAIC) et la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) (Adami & André 2012, p. 284). D'après Vicher (2011, p. 8), le choix du terme « intégration » dans « Français langue d'intégration » a été motivé par le fait que les apprenants concernés sont des migrants.

Cette décision de créer le label répondait au besoin de définir explicitement le FLI (Adami & André 2012, pp. 284-285) et d'améliorer la qualité des prestations de formation assurées par les

organismes de formation (Adami & André 2013, p. 135). De manière plus globale, la création du label FLI constitue l'aboutissement de la structuration et de l'institutionnalisation du champ de la formation linguistique des migrants (p. 135). En d'autres termes, pour citer Adami et André (2012), « le FLI n'institue pas un nouveau domaine mais donne un nom et une reconnaissance officielle à un champ éducatif et professionnel et à une approche didactique depuis longtemps circonscrits » (p. 285).

La création du label FLI a été suivie par la proposition d'un référentiel FLI en octobre 2011 (Adami & André 2012, p. 284), qui est avant tout destiné aux organismes de formation professionnalisés et aux associations qui proposent des formations linguistiques pour adultes migrants, afin d'encadrer leurs démarches pédagogiques et didactiques (Adami & André 2013, p. 138). Ce référentiel constitue la base d'une démarche qualité, avec des critères spécifiques d'évaluation et de certification des organismes de formation (p. 138).

Vicher (2011, p. 9) explique que le FLI, tel qu'il est conçu dans le label, s'adresse à un public spécifique, qui est celui des adultes migrants en France, et a pour finalité la « construction de compétences sociolangagières et de répertoires langagiers qui doit faciliter l'intégration sociale, économique et citoyenne » (p. 10). Plus concrètement, l'enseignement du FLI inclut la « compréhension des valeurs et des principes qui fondent la vie en société » dans le pays d'accueil et tient compte à la fois des points de départ de chacun des apprenants et de l'hétérogénéité des publics (p. 5). D'après Adami (2020), la démarche didactique dans le cadre du FLI repose sur l'élaboration de « séquences situées finalisées », qui prennent pour point de départ une situation de communication courante de la vie quotidienne susceptible d'être vécue par les apprenants ; une analyse de leurs besoins est effectuée au préalable pour identifier les compétences nécessaires pour participer à ces situations, qui sont ensuite travaillées durant les séquences. L'accent est mis sur la réalisation de tâches impliquant les échanges et les aspects pratiques du quotidien (Vicher 2011, p. 11), sur la forme orale et la lecture – mais sans ignorer l'écriture (p. 5) ainsi que sur l'utilisation de documents authentiques (Adami & André 2013, p. 135). Pour résumer, Vicher (2011) qualifie le FLI de « langue d'usage pratique », de « langue familière » et de « langue de l'autonomie » (p. 5).

En somme, Vicher (2011, p. 9) explique que la dénomination « Français langue d'intégration » ne renvoie pas aux apprenants ou à la situation sociolinguistique d'enseignement/apprentissage (comme c'est le cas pour le FLE et le FLS), mais à la finalité de l'apprentissage, qui est ici l'intégration sociale, économique et citoyenne des migrants adultes.

Le FLI a depuis été enrichi par la création du français langue d'intégration et d'insertion, abrégé FL2I. Ce sont André et Adami qui ont défini ce prolongement (Adami et al. 2023, p. 37) et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, ces deux spécialistes ont constaté qu'il existe des points communs entre les difficultés langagières rencontrées par les apprenants de FLI et les locuteurs francophones natifs engagés dans des formations à visée d'insertion (*ibid.*). Deuxièmement, ils expliquent dans le MOOC (Gajo et al. 2024, module 2 leçon 3) avoir remarqué que ces deux types de publics sont souvent mêlés ou côte-à-côte dans les mêmes organismes de formation. Troisièmement, ils se sont rendu compte que ces deux publics sont en insécurité langagière (Adami et al. 2023, p. 37).

La notion d'insécurité langagière des adultes est justement au cœur du FL2I, d'après Adami et al. (2023, p. 37), qui la décrivent comme une « réalité multiforme » (p. 199). En effet, elle touche l'écrit comme l'oral, et les migrants non-francophones natifs comme les francophones natifs (p. 199). Toutefois, ces auteurs précisent que l'insécurité langagière chez les francophones natifs touche tout particulièrement les personnes non-scolarisées, celles qui l'ont peu été ou celles qui ont eu une scolarité compliquée, et les personnes qui appartiennent aux classes populaires de manière générale (p. 199).

Pour résumer, Adami et André (2012) définissent le FL2I comme « tout ce qui relève de l'enseignement/apprentissage du français pour des publics en insécurité langagière » et ayant pour objectif « l'insertion sociale et économique des personnes en difficulté, quelles que soient leurs origines géographiques ou linguistiques » (p. 283).

Nous venons de voir que le FLI et le FL2I, qui se caractérisent par l'enseignement d'un français d'usage quotidien à visée intégrative et davantage tourné vers l'oral, permettent de répondre aux besoins linguistiques des adultes migrants qui doivent s'intégrer dans leur pays d'accueil. Toutefois, les personnes qui souhaitent suivre un cursus dans l'enseignement supérieur ne peuvent s'en satisfaire. Les migrants avec un profil universitaire doivent en effet acquérir des compétences langagières pour pouvoir suivre des cours facultaires en français et s'intégrer à l'université, comme nous l'avons vu précédemment, d'où la pertinence du français sur objectif spécifique (FOS) et, plus particulièrement, de sa déclinaison en français sur objectif universitaire (FOU) pour leur formation linguistique.

2.3.3. Le français sur objectif spécifique (FOS) et le français sur objectif universitaire (FOU)

2.3.3.1. Une démarche : le français sur objectif spécifique (FOS)⁹

D'après Mangiante et Parpette dans le MOOC (Gajo et al. 2024, module 2 leçon 4), le français sur objectif spécifique (FOS) constitue une démarche d'enseignement et d'apprentissage. Celle-ci a été théorisée par ces deux spécialistes dans un ouvrage datant de 2004.

Mangiante et Parpette (2023, p. 9) ont détaillé les caractéristiques du public du FOS : ce sont des apprenants qui ont des exigences et des contraintes fortes, qui travaillent déjà pour la plupart, qui maîtrisent souvent d'autres langues avant leur apprentissage du français et qui ont un objectif spécifique de formation lié à un projet de mobilité professionnelle ou étudiante. Dans le domaine professionnel, cet objectif est très souvent déterminée par l'entreprise, l'administration ou l'organisme international qui emploie les apprenants. Ainsi, le public du FOS est souvent captif, car la demande de formation émane généralement de l'organisme dont ils sont issus.

D'après Maafi (2022), en FOS, l'objectif de la formation linguistique pour ce public « n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques » (p. 92). Le champ du FOS est donc plus restreint que celui du FLE ou du FLI. Dans le MOOC (Gajo et al. 2024, module 2 leçon 4), Mangiante et Parpette expliquent qu'en d'autres termes, le FOS peut être défini comme une formation sur mesure qui répond aux besoins d'un public issu d'un même organisme et qui veut atteindre le même objectif spécifique. À titre d'exemple, nous pouvons citer le cas évoqué par ces auteurs (2004, pp. 10-11) : un programme de formation linguistique intensive de quelques mois pour des agriculteurs ukrainiens amenés à faire un séjour de six mois dans une coopérative agricole française dans le cadre du programme européen TACIS (Technical Assistance for Community of Independant States), qui a vu le jour en 1998 en Ukraine pour restructurer l'agriculture dans le pays.

À sa naissance, le FOS s'est donc construit en opposition avec les formations linguistiques habituelles, c'est-à-dire avec le français général, qui désigne toute la partie du FLE qui n'est pas du FOS (Mangiante & Parpette 2004, p. 153). Le tableau ci-dessous illustre cette différenciation :

⁹ Pour des raisons de structuration du travail, nous avons fait le choix de présenter le FOS après le FLI, mais il convient de préciser que le FOS est antérieur au FLI. L'élaboration du FLI s'est d'ailleurs appuyée sur la démarche du FOS, comme nous le détaillerons plus loin.

FRANÇAIS GÉNÉRAL	FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE
1. Objectif large	1. Objectif précis
2. Formation à moyen ou long terme	2. Formation à court terme (urgence)
3. Diversité thématique, diversité de compétences	3. Centration sur certaines situations et compétences cibles
4. Contenus maîtrisés par l'enseignant	4. Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant
5. Travail autonome de l'enseignant	5. Contacts avec les autres acteurs du milieu étudié
6. Matériel existant	6. Matériel à élaborer
Activités didactiques	

Tableau 2 – Différences entre le français général et le français sur objectif spécifique (repris de Mangiante & Parpette 2004, p. 154)

D'après Mangiante et Parpette (2004, p. 154), l'opposition entre le français général et le français sur objectif spécifique se structure au niveau du degré de précision de l'objectif, de la durée de la formation, de la gamme de compétences visées, du niveau de maîtrise des contenus par l'enseignant, de la possibilité de travailler en autonomie et du matériel. Toutefois, le français général et le français sur objectif spécifique se rejoignent sur le plan des activités didactiques. Ces auteurs (2023, p. 18) précisent qu'il convient d'interpréter ce tableau comme un continuum, où l'on trouverait à chacune des extrémités « français général » et « français sur objectif spécifique ».

La démarche du FOS, au-delà de son public et de sa finalité, se caractérise par sa structuration en cinq étapes, qui a été proposée par Mangiante et Parpette dans leur ouvrage de 2004 et reprise dans leur ouvrage de 2023. La première étape consiste à identifier la demande de formation afin de dégager l'objectif spécifique de la formation souhaitée par l'organisme demandeur (Mangiante & Parpette 2023, p. 24). La deuxième étape consiste à analyser les besoins langagiers du public d'apprenants ; pour ce faire, il faut établir un répertoire des situations de pratique de la langue auxquelles le public devra faire face à l'issue de la formation et le compléter par la liste des compétences de communication associées à chaque situation (p. 24). Cette étape d'analyse des besoins a plus tard été reprise par le FLI, qui s'en est inspirée pour l'élaboration des « séquences situées finalisées » (Adami 2020), comme nous l'avons vu précédemment. La troisième étape consiste à collecter des données langagières sur le terrain concerné, ce qui nécessite un apport en matériel ainsi qu'une collaboration de la part de

l'organisme demandeur (p. 24). La quatrième étape consiste à analyser les données collectées sur le plan linguistique pour déterminer les composantes des situations de communication à traiter, comme le lexique privilégié, les tournures grammaticales les plus utilisées ou encore les genres textuels (p. 25). Enfin, la cinquième et dernière étape consiste à élaborer des séquences pédagogiques et des activités didactiques sur la base des données collectées et analysées afin de mettre en œuvre le programme global de formation (p. 25).

Depuis sa création, la démarche du FOS est restée fondamentalement la même, mais elle a tout de même connu un certain nombre d'évolutions depuis une vingtaine d'années, selon Mangiante et Parpette (2023, p. 42). Ces auteurs évoquent notamment l'approche actionnelle développée par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 et 2018), les réflexions sur la notion de « contexte », l'élargissement des publics destinataires des programmes de FOS (comme les étudiants non-francophones natifs et les migrants), l'enrichissement des modalités d'enseignement-apprentissage avec les outils numériques et l'enseignement à distance ou encore le renforcement des relations entre compétences langagières et compétences professionnelles grâce aux recherches dans le domaine « langue et travail ».

Étant donné que l'univers professionnel visé par le public migrant faisant l'objet du présent travail est l'université, l'application de la démarche FOS au contexte universitaire est particulièrement pertinente dans notre contexte. Il s'agit du français sur objectif universitaire, défini comme tel par Mangiante et Parpette dans le MOOC (Gajo et al. 2024, module 2 leçon 4). Mourlhon-Dallies (2011) précise le terme en expliquant qu'on peut l'assimiler à « du français sur objectifs spécifiques destiné à des publics d'étudiants devant suivre leurs études dans un système universitaire français (ou francophone) » (p. 135) et, de manière plus globale, à un « enseignement de français ayant pour objectif la réussite d'un cursus universitaire » (p. 137).

2.3.3.2. Une déclinaison du FOS adaptée au contexte académique : le français sur objectif académique (FOU)

Le FOU, théorisé par Mangiante et Parpette, a émergé dans un contexte de forte progression de la mobilité étudiante où les universités francophones voient leurs effectifs d'étudiants non-francophones natifs augmenter régulièrement (Mangiante & Parpette 2011, p. 5) et où elles constatent que les étudiants étrangers rencontrent des difficultés durant leur parcours universitaire (p. 17).

Mangiante et Parpette (2012, p. 6) relèvent que la problématique est caractéristique de plusieurs contextes : les pays et les régions francophones (en France, en Suisse, au Québec et en Belgique), les pays où l'enseignement supérieur est assuré partiellement ou entièrement en français alors que l'enseignement secondaire est assuré dans la langue du pays (comme au Maroc, en Tunisie et au Liban), et les pays non-francophones qui proposent des filières universitaires en français ou des doubles diplômes.

La compétence universitaire s'inscrivant largement dans la compétence linguistique, Mangiante et Parpette (2012, p. 147) considèrent que les étudiants non-francophones natifs ont besoin d'une formation linguistique solide et adaptée aux besoins générés par des situations langagières exigeantes. C'est bien dans cette optique que s'inscrit le FOU, dont la démarche est composée des mêmes étapes que celle du FOS (Mangiante & Parpette 2011).

Tout d'abord, l'identification de la demande (p. 42). Dans certains cas, elle peut être explicite, par exemple lorsqu'il y a un partenariat entre l'université d'origine et l'université d'accueil qui prévoit un stage de préparation linguistique pour un groupe d'étudiants clairement identifiés. Cette demande se transforme en offre dans le dispositif des échanges Erasmus, qui impose à toute université d'accueil de mettre un accompagnement linguistique à disposition des étudiants de mobilité.

Ensuite vient l'analyse des besoins, qui est réalisée, d'une part, à partir d'une observation objective des situations universitaires et des compétences qu'elles exigent et, d'autre part, à partir d'enquêtes menées auprès des enseignants qui dispensent les cours facultaires aux étudiants non-francophones natifs (p. 42). Cette deuxième étape est constitutive d'une grande difficulté, la démarche FOU préconisant l'élaboration d'un programme de formation linguistique qui réponde aux besoins et aux objectifs de tous les apprenants, alors que ceux-ci ont des niveaux de langue très hétérogènes, sont répartis dans des filières très différentes et sont donc confrontés à des exigences disciplinaires différentes (Parpette & Mangiante 2010, p. 193). D'après Mourlhon-Dallies (2011), le didacticien va alors chercher à dégager quelles sont les compétences et savoir-faire généraux à maîtriser pour suivre un quelconque cursus universitaire en français, visant ainsi « un haut niveau de généralité alors même que la philosophie du FOS est le sur-mesure » (p. 136). Mangiante et Parpette (2012, pp. 150-154) ont listé certains de ces savoir-faire universitaires : la compréhension de l'organisation institutionnelle (nombre d'années des diplômes, conditions d'accès, sessions d'examens, fonctionnement des enseignements, etc.), la familiarisation avec les méthodes de travail (par exemple la prise de

notes), la compréhension et la maîtrise des contenus disciplinaires, ainsi que la compréhension des phénomènes discursifs à l'œuvre dans le discours enseignant.

L'analyse des besoins est suivie de la collecte des données (Mangiante & Parpette 2011, p. 42). Pour cette étape, le didacticien a généralement recours à un recueil de documents existants (enregistrements de cours magistraux, travaux pratiques, diaporamas, photocopiés, énoncés d'examens, corrigés, sites internet, brochures, etc.) et à des discours qu'il va solliciter lui-même, en réalisant des interviews d'acteurs de la vie universitaire comme les enseignants, les étudiants, les secrétaires ou encore les bibliothécaires.

Ces données sont ensuite analysées (Mangiante & Parpette 2011, p. 42). Lors de cette étape considérée comme capitale, le didacticien est dans l'obligation de faire des choix en laissant de côté un pourcentage important des données récoltées tant celles-ci sont nombreuses et diverses. En outre, il est confronté à des discours qui sont habituellement peu traités dans le domaine de l'enseignement des langues, et la découverte de leurs caractéristiques (lexicales, syntaxiques, etc.) est chronophage.

Enfin vient le moment de l'élaboration didactique (Mangiante & Parpette 2011, p. 42), au cours de laquelle le didacticien doit déterminer la stratégie à adopter : soit FOU transversal, soit FOU disciplinaire. D'après Goes (2010, p. 216), un cours de FOU transversal prépare tous les étudiants non-francophones natifs à des situations communes (par exemple comment se repérer dans les brochures de formation ou comment gérer les situations liées au logement universitaire) et leur permet de développer des compétences transversales (comme la prise de notes, la rédaction de textes universitaires ou encore l'argumentation écrite « à la française »), peu importe la discipline étudiée. À l'inverse, Mangiante et Parpette (2011, p. 236) expliquent qu'un cours de FOU disciplinaire se focalise sur les besoins des étudiants dans la discipline qu'ils étudient. Pour cela, il est nécessaire que le groupe d'étudiants soit issu du même cursus. Ces auteurs relèvent que, le plus souvent, les institutions d'enseignement supérieur font le choix de mettre en place des cours de FLE transversaux pour pouvoir regrouper des étudiants de branches d'études différentes. Ils plaident toutefois pour une « disciplinarisation » du FOU, qui permettrait aux étudiants d'avoir accès à des activités et à des supports qui sont plus étroitement liés à leur spécialité.

En termes d'élaboration didactique, il convient de garder à l'esprit que la mise en œuvre d'un cours de FOU est conditionnée par de nombreuses contraintes institutionnelles. Mangiante et Parpette (2023, p. 43) évoquent le nombre d'heures qui lui est dévolu dans le planning horaire

des étudiants, en précisant qu'ils le considèrent comme faible et surtout insuffisant pour couvrir tous les contenus pertinents. Maafi (2022, p. 97), elle, mentionne les ressources matérielles et financières disponibles, que Mangiante et Parpette (2023, p. 43) mettent en lien avec la difficulté de répartir les étudiants non-francophones natifs en fonction de leur niveau d'études et de leur spécialité. Ces auteurs (p. 236) relèvent également l'importance des moyens humains.

De manière générale, Mangiante et Parpette rappellent dans le MOOC (Gajo et al. 2024, module 2 leçon 4) que les cours de FOU ne pourraient voir le jour sans le soutien déterminant des institutions universitaires aux concepteurs des programmes. Ces auteurs (2011, p. 7) soulignent également que l'ensemble des composantes institutionnelles de l'université est mobilisé dans le cadre de la mise en place des programmes de FOU, qui requièrent des synergies entre les enseignants de FOU, les enseignants chercheurs dans les filières FLE, les enseignants des cours facultaires, les services de relations internationales et les centres de langue.

Dans cette section, nous avons vu plusieurs déclinaisons pertinentes dans le cadre de la formation linguistique des étudiants migrants pour que ceux-ci atteignent leur double objectif d'intégration sociale et académique : le FLE, qui consiste en un enseignement général du français, le FLI, adapté aux migrants et axé sur la vie quotidienne, le FOS, ancré dans l'univers professionnel, et le FOU, pour réaliser des études universitaires. Toutefois, aucune de ces déclinaisons n'est entièrement adaptée à un public migrant universitaire, étant donné que l'accès de ce public à des études supérieures dans le pays d'accueil est récent, comme nous l'avons montré dans notre premier chapitre.

Dans la dernière décennie, plusieurs programmes, que nous aborderons dans le chapitre suivant, ont vu le jour afin de préparer, notamment sur le plan linguistique, des étudiants migrants à des études dans l'enseignement supérieur. Le défi pour ces programmes consiste à élaborer un dispositif de formation linguistique adapté à la croisée de ces différentes déclinaisons. Nous pouvons ainsi nous demander si les dispositifs mis en place fonctionnent, en nous intéressant par exemple aux enjeux et aux difficultés qui ont été constatées chez les étudiants migrants dans leurs cours facultaires.

2.4. Les enjeux et les difficultés rencontrés par les étudiants dans les cours facultaires

Il convient de préciser que les études portant sur les enjeux et les difficultés auxquels sont confrontés les étudiants migrants sont encore assez rares, d'où l'intérêt du présent travail. En effet, il s'agit d'un nouveau champ de recherche qui a émergé en lien avec la didactique de

l'urgence et l'arrivée massive de migrants avec un profil universitaire ces dernières années ; ce contexte étant récent, nous ne disposons encore que de peu de recul dessus.

Les études portant sur les étudiants réguliers ou les étudiants internationaux sont, elles, plus nombreuses. Mangiante et Parpette (2011, p. 17), notamment, ont fait le constat que les étudiants étrangers¹⁰ rencontrent des difficultés durant leur parcours universitaire. Ils citent l'exemple de l'enseignement supérieur en France, où le taux de réussite des étudiants étrangers est de 40% inférieur à celui des étudiants français en termes de nombre de diplômes obtenus. À l'Université de Strasbourg, l'étude menée par Diallo et Monicolle (2014) a, elle, permis de mettre en évidence qu'en 2012, les taux de réussite pour les étudiants étrangers étaient inférieurs respectivement de 18% et de 9% à ceux des étudiants français inscrits en licence et en master (p. 2). Les étudiants réguliers rencontrent également des difficultés, comme l'illustre l'étude de Bachy et Baillet (2024), dans laquelle ils ont identifié les étudiants vulnérables en première année à l'Université libre de Bruxelles en leur attribuant un score de vulnérabilité en fonction de leurs réponses à un questionnaire. Bien que ces différentes études ne visent pas notre public-cible, elles nous semblent tout de même pertinentes car nous pouvons nous fonder sur les difficultés rencontrées par les étudiants internationaux et les étudiants réguliers afin d'avoir une première idée de celles que pourraient rencontrer les migrants.

Nous verrons que les difficultés relevées dans la littérature sont difficiles à catégoriser, étant donné qu'elles sont en lien étroit les unes avec les autres. Nous avons néanmoins tenté de définir des catégories, que nous aborderons dans l'ordre suivant, qui va du général au particulier : les difficultés contextuelles, les difficultés liées à l'état psychologique, les difficultés liées au parcours scolaire, qui regroupent celles qui se réfèrent au métier d'étudiant universitaire et à la culture éducative académique, et enfin les difficultés linguistiques.

2.4.1. Difficultés contextuelles

Par difficultés contextuelles, nous entendons les conditions matérielles de vie et d'études des étudiants, notamment en termes de ressources financières et de logement (Mangiante & Parpette 2011, p. 18). En réponse à un sondage mené dans le cadre du projet SUCRE, qui s'intéresse à l'accueil des étudiants réfugiés dans les institutions d'enseignement supérieur européennes, une université a affirmé que « d'après [son] expérience », de nombreux étudiants rencontraient des difficultés pour suivre les cours, en grande partie parce qu'ils devaient se débattre avec leurs

¹⁰ Ces auteurs ne précisent pas si leur constat porte sur les étudiants étrangers internationaux et/ou sur les étudiants migrants.

propres conditions matérielles »¹¹ (Arjona Soberón et al. 2017, p. 22). À titre d'exemple, dans un questionnaire distribué en 2012 aux étudiants étrangers à l'Université de Strasbourg, certains répondants ont déclaré rencontrer des difficultés financières qui les obligeaient souvent à devoir concilier travail et études, parfois au détriment de ces dernières (Diallo & Monicolle 2014, p. 16). D'autres étudiants ont cité la difficulté à trouver un logement, qui avait un impact sur les conditions dans lesquelles ils suivaient leurs études (*ibid.*). Les difficultés financières et les difficultés liées au logement vont bien évidemment de pair.

Des difficultés administratives sont également évoquées par les participants de l'étude de Diallo et Monicolle (2014, p. 6) et par le Consortium SERAFIN (2023, p. 11) qui, lui, souligne une absence de savoirs de la part des étudiants réfugiés sur les démarches administratives.

Les difficultés contextuelles ne sont pas directement liées au suivi des cours facultaires en tant que tel, mais ont une « influence notable » sur le parcours académique et la réussite des étudiants étrangers, selon Mangiante et Parpette (2011, p. 18).

Ces difficultés contextuelles sont indissociables des difficultés liées à l'état psychologique, qui font l'objet de la prochaine sous-partie.

2.4.2. Difficultés liées à l'état psychologique

Les difficultés liées à l'état psychologique dans lequel se trouvent les étudiants prennent différentes formes.

Nous pouvons d'abord relever des difficultés en termes de relations sociales, notamment avec les autres étudiants. Dans le questionnaire distribué en 2012 aux étudiants étrangers à l'Université de Strasbourg, un quart des répondants a affirmé rencontrer des difficultés dans ses relations avec les autres étudiants (Diallo & Monicolle 2014, p. 16). Les étudiants réguliers sont également confrontés à ce problème. En effet, la plupart des étudiants en première année de licence de psychologie à l'Université Lyon 2 reçus en entretien dans le cadre de l'étude menée par Haas et al. (2012) se sont plaints de la difficulté à construire des liens au cours de leur premier semestre et à « se faire des amis » (p. 9). Les auteurs de l'étude relèvent que les répondants donnent « une image de l'université associée à une foule ou même une 'cohorte' d'étudiants, dans laquelle ils ne seraient que de passage et relativement anonymes » (p. 11). Non seulement construire des liens avec les autres étudiants n'est pas chose aisée, mais il en va de même pour les relations avec les enseignants. Un cinquième des répondants au questionnaire

¹¹ « Based on our experience, many students faced difficulties to follow courses mainly because they were struggling with their personal material conditions », notre traduction.

diffusé à l'Université de Strasbourg déclare avoir rencontré des difficultés dans ses relations avec les enseignants et émet comme principales critiques envers eux leur manque de disponibilité et d'écoute ainsi que leur non prise en compte de leur profil « étranger » (Diallo & Monicolle 2014, p. 16). Les participants à l'enquête de Haas et al. (2012) ont, eux, évoqué le fait que « discuter avec des enseignants » constituait une difficulté (p. 11).

Le Consortium SERAFIN (2023) insiste quant à lui sur le fait que les étudiants réfugiés souffrent souvent d'un état psychique marqué par la charge mentale, la fragilité et l'instabilité, ce qui se traduit chez eux par des difficultés à se concentrer, à planifier son travail et à s'organiser, autrement dit des compétences nécessaires pour apprendre (p. 10). Les étudiants réguliers sont également concernés par cette problématique. En effet, les résultats de l'étude menée par Bachy et Baillet (2024) indiquent que près de 28% des étudiants belges primo-arrivants à l'Université libre de Bruxelles affirment ne pas savoir organiser leur temps de travail (p. 11) et Pinte (2018, p. 67) affirme que les problèmes de gestion du temps (notamment de gestion des contraintes de temps) et d'organisation constituent deux des raisons de l'échec des étudiants en première année de licence en France. À ceci s'ajoute la procrastination, que Pinte définit comme « la tendance à remettre au lendemain, voire au surlendemain ce qu'on peut faire le jour même » et qu'il présente comme la « difficulté majeure » des étudiants français (p. 68).

Les difficultés contextuelles et celles liées à l'état psychologique s'entremêlent avec les difficultés liées au parcours scolaire préalable des étudiants.

2.4.3. Difficultés liées au parcours scolaire préalable

2.4.3.1. Difficultés liées au métier d'étudiant universitaire

D'après Coulon (1997), la première tâche qu'un étudiant doit accomplir lorsqu'il arrive à l'université consiste à « apprendre son métier d'étudiant », c'est-à-dire apprendre à en devenir un (p. 1). Cet apprentissage passe entre autres par l'adaptation aux codes de l'enseignement supérieur et par l'assimilation de ses institutions, et est constitutif de la réussite universitaire, au même titre que « la capacité d'insertion active des étudiants dans leur nouveau milieu » (p. 2). Si cet apprentissage n'a pas lieu, « on est éliminé ou l'on s'auto-élimine parce qu'on reste étranger à ce nouveau monde » (p. 2). Bachy et Baillet (2024, p. 5) soulignent que ce travail, qu'ils qualifient d'« acculturation universitaire », est complexe dans la mesure où l'université et l'enseignement obligatoire diffèrent sur le plan des pratiques, des codes, des normes, des niveaux de langage et de la langue d'enseignement. Ces changements demandent ainsi une adaptation sociale et intellectuelle de la part des étudiants, selon ces auteurs.

Parmi les difficultés liées à l'apprentissage de ce métier d'étudiant universitaire, le Consortium SERAFIN (2023, pp. 9-10) relève chez les étudiants réfugiés un manque de stratégies d'apprentissage (par exemple mémoriser et recopier) et d'acculturation numérique (qui se traduit notamment par des difficultés à travailler avec un ordinateur et une méconnaissance des plateformes d'apprentissage numériques). Ces manques, qui peuvent notamment s'expliquer par les différences entre les cultures éducatives, en particulier en termes de rythme et de charge de travail, constituent un obstacle à la réussite des étudiants réfugiés (*ibid.*). Ceux-ci ne sont pas les seuls à être confrontés à ces difficultés. En effet, près d'un quart des étudiants belges primo-entrants à l'Université libre de Bruxelles ayant répondu au questionnaire de l'étude de Bachy et Baillet (2024) affirment qu'ils ont des difficultés pour mémoriser de grandes quantités de matière (p. 11). De plus, ils sont 36,3% à ne pas savoir utiliser les outils de bureautique pour des actions de base en création de contenu et le pourcentage est similaire (36,9%) pour ce qui est des compétences numériques citoyennes (p. 15). Alors qu'à peine un répondant sur deux (55,3%) indique mettre à jour régulièrement ses compétences numériques, il apparaît également que plusieurs compétences sont maîtrisées de manière insuffisante, à l'image du référencement correct ou encore du partage de fichier (p. 15). Enfin, concernant les outils de bureautique, il semblerait que l'utilisation d'un tableur et la maîtrise des règles de rédaction d'un mail constituent les éléments les plus fragilisants pour les étudiants réguliers (p. 16). Les difficultés de prise en main ne concernent pas uniquement les outils de bureautique, mais aussi l'utilisation des ressources de la bibliothèque ou d'Internet dans un but documentaire : Pinte (2018, p. 67) pointe le fait que celles-ci sont présentées comme une des raisons de l'échec des étudiants réguliers en première année de licence en France.

L'apprentissage du métier d'étudiant universitaire passe également par l'apprentissage du savoir-faire que constitue la prise de notes, qui a été identifiée comme une difficulté chez les étudiants étrangers par Parpette et Mangiante (2010, p. 193), ainsi que par Bretegnier (2010, p. 234), qui souligne qu'il s'agit d'une des difficultés les plus citées par les étudiants qu'elle a reçus en entretien dans le cadre de son étude à l'Université de Tours. Boneu et Eisenbeis (2010, pp. 241-242), elles, rappellent que cette difficulté est partagée par les étudiants natifs, tout en précisant que la prise de notes exige des non-natifs un coût cognitif supplémentaire.

Que la prise de notes se révèle être une difficulté pour les étudiants n'est pas véritablement une surprise. En effet, Mangiante et Parpette (2011) expliquent que cette pratique « est conditionnée par une bonne compréhension orale », alors qu'ils affirment que celle-ci constitue elle-même une difficulté majeure pour les étudiants étrangers (p. 93). De plus, « même si la prise de notes

est la pratique scripturale la plus répandue à l'université, elle n'est presque jamais enseignée au collège et au lycée » (Doggen 2005, p. 21), bien qu'il s'agisse d'une tâche intellectuellement très complexe (Boneu & Eisenbeis 2010, p. 242) et, ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle implique d'« écrire dans l'urgence » (Piolat 2004, p. 1), donc la personne qui prend des notes doit être capable de gérer cette urgence (Boneu & Eisenbeis 2010, p. 242). Ensuite, prendre des notes revient à être impliqué dans deux tâches simultanées d'après Faraco (2000, p. 107) : d'une part, une activité de réception (pour l'accès au contenu et la sélection des informations) et, d'autre part, une activité de production, qui consiste à mettre en forme le contenu qui a été retenu. Faraco met ainsi en avant le fait que l'activité de prise de notes mobilise chez les étudiants natifs et non-natifs à la fois des compétences cognitives (mises à profit pour comprendre de manière globale et détaillée le cours) et des compétences métacognitives, qui sont, elles, utilisées pour trier les informations, structurer le discours et restituer les informations de manière personnalisée. Il convient de mentionner ici que le processus de tri et de sélection des informations dans le cadre de la prise de notes est nommé « règle de la pertinence » par Parpette et Bouchard (2003, p. 70), qui expliquent qu'il ne s'agit pas seulement de comprendre et de noter, mais surtout d'extraire les éléments pertinents des données secondaires et de les synthétiser. Enfin, la restitution à l'écrit du contenu qui a été sélectionné n'est pas chose aisée et s'apparente à une « activité de codage métalinguistique », pour Bretegnier (2010, p. 325), durant laquelle l'étudiant s'autorise « à déconstruire la variété normative cible de l'apprentissage pour en produire un code personnel, informe, qui échappe à la norme, une forme d'idiolecte peu communicable ». Nous pouvons faire l'hypothèse que Bretegnier fait ici référence aux abréviations par exemple, très souvent utilisées pour faire face à l'urgence qui caractérise la prise de notes. Les difficultés relatives à la prise de notes doivent bien évidemment être appréhendées en lien avec le cours magistral. Les étudiants comprennent vite que cette méthode de travail fait partie de ses règles et qu'elle est une clé pour réussir leurs examens (Boneu & Eisenbeis 2010, p. 242). Ses caractéristiques – longueur, densité, flux continu, abstraction et quasi-impossibilité d'interagir avec l'enseignant – en font un type de discours qui diverge beaucoup de ceux qui soutiennent l'enseignement du français général, ce qui complique la prise de notes (Mangiante & Parpette 2011, p. 57).

La prise de notes des étudiants non-natifs est représentative de toutes les difficultés qui viennent d'être mentionnées. Boneu et Eisenbeis (2010, p. 240) expliquent que la moitié des étudiants ayant répondu au questionnaire conçu dans le cadre de leur étude menée à l'Université de Lille 3 ont précisé qu'ils prennent leurs notes alternativement en français et dans leur langue

maternelle. Ces auteurs ajoutent (p. 243) que, plus encore que les étudiants natifs, les non-natifs ont tendance à privilégier une prise de notes linéaire plutôt qu'une prise de notes sélective en raison de leurs difficultés de compréhension. L'activité de prise de notes se rapproche alors d'une dictée, ce qui peut causer des oublis et des confusions. Ils relèvent également (p. 243) que les étudiants non-natifs n'ont pas une bonne maîtrise des abréviations, ce qui leur complique la tâche ; sur ce plan, les études de Faraco (2000) et Doggen (2005) ont montré qu'ils utilisent beaucoup moins d'abréviations que les natifs et qu'ils retranscrivent dans leurs notes de nombreux mots vides, leur faisant perdre du temps. Quant à Omer (2003, p. 146), il observe que beaucoup d'étudiants étrangers ont tendance à limiter leur prise de notes à ce que l'enseignant écrit ou projette au tableau, d'une part parce qu'ils ont une compétence trop faible en compréhension orale comme nous l'avons vu précédemment, et, d'autre part, parce qu'ils ont l'habitude d'une pratique d'apprentissage dans leur pays d'origine qui n'est pas fondée prioritairement sur la prise de notes mais sur les manuels qui accompagnent systématiquement le cours. De manière générale, d'après Parpette et Mangiante (2010, p. 193), la prise de notes des étudiants étrangers est souvent incorrecte, incomplète ou confuse.

2.4.3.2. Difficultés liées à la culture éducative académique

La culture académique à laquelle sont confrontés les étudiants lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur constitue également une source de difficultés majeures. De manière générale, Arjona Soberón et al. (2017, p. 8) rappellent que tout étudiant primo-inscrit doit fournir un effort d'adaptation au contexte académique en général mais ces auteurs soulignent que les étudiants réfugiés doivent, eux, fournir un effort supplémentaire parce qu'ils doivent s'adapter à un contexte académique différent de celui qu'ils connaissaient avant. Ils résument la situation en affirmant que l'effort d'adaptation au contexte académique local est un enjeu majeur pour tout étudiant primo-entrant, en particulier lorsqu'il est en situation d'exil. À noter que les difficultés liées à l'adaptation à la culture éducative académique locale « sont d'autant plus importantes si le système universitaire dans lequel se trouvent les étudiants allophones est très éloigné de celui dont ils ont l'habitude », comme le relèvent Parpette et Mangiante (2010, p. 194).

Pouvoir se représenter ce qu'est la vie à l'université constitue déjà une difficulté en soi. Dans le questionnaire distribué aux étudiants de première année à l'Université libre de Bruxelles, près de 35% des répondants affirment ne pas se représenter clairement en quoi va consister leur vie d'étudiant, par exemple pour ce qui concerne les cours, la vie sociale, ou les aspects matériels (Bachy & Baillet 2024, p. 11).

Une fois les étudiants immergés au quotidien dans l'université, l'adaptation aux méthodes d'enseignement propre à ce milieu est coûteux pour eux. Il ressort même du questionnaire distribué en 2012 aux étudiants étrangers de l'Université de Strasbourg qu'il s'agit de la principale difficulté rencontrée par presque la moitié (44%) des répondants (Diallo & Monicolle 2014, p. 15). Par méthodes d'enseignement, il est question de l'organisation déclinée en cours magistraux, travaux pratiques et travaux dirigés (dans un contexte français), mais ces pratiques sont souvent différentes dans le pays d'origine des étudiants migrants (*ibid.*). Les étudiants réguliers ne font encore une fois pas exception : pour certains des étudiants en première année de psychologie à l'Université Lyon 2 ayant participé à l'étude d'Haas et al. (2012), les cours en amphithéâtre vont trop vite et les amphithéâtres sont bruyants (p. 9).

L'adaptation aux méthodes d'enseignement va de pair avec celle aux méthodes de travail (exposé, dissertation, etc.). Un tiers (31%) des étudiants étrangers de l'Université de Strasbourg qui ont répondu à un questionnaire pour l'étude de Diallo et Monicolle (2014) ont évoqué qu'elle leur posait problème (p. 15). Les répondants de l'étude d'Haas et al. (2012) ont, eux, évoqué, que le travail « solitaire » en autonomie exigé par l'université leur coûtait (p. 9).

Enfin, les étudiants réfugiés manquent de références socioculturelles partagées avec les étudiants réguliers, comme le mentionne le Consortium SERAFIN (2023, p. 11). Par conséquent, ils rencontrent parfois des problèmes en termes de compréhension de supports pédagogiques authentiques, d'interprétation de comportements ou de textes, et de traitement de l'information aussi bien en compréhension qu'en production (*ibid.*). La langue n'est pas à blâmer ici ; il est plutôt question de « l'implicite qui s'en dégage sur le plan des valeurs partagées », d'après les auteurs du rapport (p. 11).

Le parcours scolaire suivi au préalable par les étudiants est donc déterminant. De lui dépendent notamment la manière dont ils s'approprient leur métier d'étudiant universitaire et l'aisance avec laquelle ils évoluent dans la culture académique locale. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que, pour les étudiants migrants, ce point sera d'autant plus crucial, étant donné qu'ils proviennent très souvent d'une culture académique relativement éloignée et qu'ils ont parfois suivi un cursus dans un domaine différent de celui qu'ils choisissent dans le pays d'accueil.

Aux difficultés relevant du parcours scolaire préalable s'ajoutent les difficultés de type linguistique.

2.4.4. Difficultés liées à la langue

Mangiante et Parpette (2011) affirment que, « si toutes les difficultés rencontrées par les étudiants étrangers ne sont pas imputables à la langue, celle-ci n'en constitue pas moins un facteur déterminant dans la réussite des études universitaires » (p. 18). Les difficultés linguistiques sont en lien direct avec les situations langagières exigeantes auxquelles sont confrontés les étudiants non-francophones natifs (Mangiante & Parpette 2012, p. 147) et que nous avons mentionnées plus haut. Ces difficultés sont imbriquées les unes avec les autres et s'articulent en étroite relation avec l'aspect disciplinaire présent dans les cours facultaires.

Boneu et Eisenbeis (2010, p. 240) insistent sur la méconnaissance du vocabulaire spécifique chez les étudiants étrangers, qui rencontrent donc des problèmes de compréhension des cours. Parpette et Mangiante (2010, p. 193) présentent d'ailleurs la compréhension comme la difficulté principale à laquelle sont confrontés les étudiants étrangers, comme nous l'avons déjà relevé plus haut. Ils relèvent qu'elle est présente à l'écrit, sous forme de « carence de lecture » des documents spécialisés et des photocopiés. Les étudiants français sont également concernés, comme le pointe Pinte (2018, p. 67), qui explique que les difficultés de lecture ou une appétence faible pour cette activité constituent une des raisons de leur échec en première année de licence. Parpette et Mangiante (2010, p. 193) relèvent également que la compréhension est compliquée à l'oral pour les étudiants étrangers, et c'est pourquoi ils participent rarement pendant leurs cours. Pinte (2018, p. 67) note un fait similaire chez les étudiants français : ils ont peur de prendre la parole et cette peur constitue une raison supplémentaire de leur échec en première année de licence.

Les problèmes de vocabulaire et de compréhension ne sont pas les seuls auxquels sont confrontés les étudiants migrants. Le Consortium SERAFIN (2023) a mis en lumière des difficultés en lien avec les écrits universitaires chez les étudiants réfugiés, qui concernent la mise en page des textes et la typographie (notamment l'usage de la ponctuation et des majuscules), l'orthographe et la syntaxe (les liens graphie-phonie, la conjugaison et les structures phrastiques notamment), la structuration des discours académiques (en particulier les discours argumentatifs), le décodage des implicites culturels (en compréhension comme en production) et les littéracies numériques (p. 10). Les difficultés d'expression écrite n'épargnent toutefois pas non plus les étudiants français, pour qui elles constitueraient une des raisons de leur échec en première année de licence, comme le rappelle Pinte (2018, p. 67).

Toujours selon le Consortium SERAFIN, la culture discursive académique apparaît également comme une difficulté, à la fois pour les étudiants réfugiés et pour les étudiants réguliers, en raison de la distance entre les pratiques sociales d'écriture des jeunes et la culture écrite scientifique (p. 11). Si celle-ci n'est pas explicitée, elle peut constituer un frein à la réussite (*ibid.*).

Enfin, Parpette et Mangiante (2010, p. 193) relèvent la difficulté chez les étudiants étrangers à respecter les exigences disciplinaires. Selon eux, il est question de difficultés pour se conformer aux règles de rédaction des exercices, des examens, des activités individuelles ou collectives de production d'informations et des documents demandés par les enseignants (par exemple des synthèses, des exposés ou des comptes rendus d'expérience). Chacun de ces différents écrits académiques répond à des normes linguistiques et culturelles (Consortium SERAFIN 2023, p. 11) ainsi qu'à des règles de production et des exigences méthodologiques qui lui sont propres (Mangiante & Parpette 2011, p. 123). Leur connaissance et leur assimilation constituent une compétence nécessaire pour les étudiants tout au long de leurs études et leur non-respect, qui vient parfois s'ajouter à une fragilité linguistique, une source d'échec (Mangiante & Parpette 2011, p. 123).

Pour finir, nous pouvons ajouter ici que les difficultés mentionnées dans cette sous-partie sont accentuées par le fait que « les enseignants des différentes disciplines, malgré leur bonne volonté, ne marquent pas vraiment de 'différence didactique' pour les étudiants étrangers par rapport aux autres étudiants natifs » (Parpette & Mangiante 2010, p. 200).

Pour résumer, la littérature ne permet de différencier ni les difficultés des étudiants réguliers de celle des étudiants internationaux, ni les difficultés des étudiants internationaux de celles des étudiants migrants. Il s'agit justement de l'objectif du présent travail, en raison du manque d'études sur le sujet. Nous avons toutefois pu mettre en évidence dans cette section que les difficultés rencontrées par les étudiants étrangers internationaux et les étudiants réguliers se situent sur un spectre très large et sont multifactorielles. Même si nous avons tenté, non sans peine, de les classer en différentes catégories dans un effort de clarté, il convient de rappeler que leurs frontières sont poreuses et qu'elles s'entremêlent les unes aux autres. Concernant les difficultés rencontrées spécifiquement par les étudiants migrants, nous avons pu nous baser sur les points de vigilance mis en avant dans le rapport du Consortium SERAFIN (2023), qui font écho aux difficultés des étudiants internationaux et réguliers. Nous pouvons donc imaginer que les difficultés rencontrées et verbalisées par les participants du programme *Horizon académique* dans notre étude seront similaires, dans une certaine mesure, à celles identifiées dans les études

sur les étudiants réguliers et internationaux et dans les points de vigilance du rapport du Consortium SERAFIN. En outre, il semblerait probable qu'elles soient, elles aussi, multifactorielles et entremêlées les unes aux autres. Toutefois, nous faisons l'hypothèse que notre public se distinguera peut-être par le cumul des difficultés et par leur intensité.

Dans ce deuxième chapitre théorique, nous avons vu que le public migrant universitaire a un triple objectif et se distingue des étudiants internationaux et réguliers par plusieurs caractéristiques. Les institutions d'enseignement supérieur doivent donc leur proposer une formation linguistique adaptée, qui convoque en contexte francophone des éléments de différentes déclinaisons du français, comme le FLI et le FOU, mais aucune d'entre elles n'est totalement adaptée à ce public. Nous avons également évoqué le fait que très peu d'études ont été réalisées sur les enjeux et les difficultés que les étudiants migrants rencontrent dans les cours facultaires une fois qu'ils sont immatriculés à l'université, bien que les recherches portant sur les étudiants réguliers et les étudiants internationaux permettent de s'en faire une première idée. C'est pourquoi le présent travail a pour but de les examiner, en prenant comme public-cible les participants d'*Horizon académique*.

Nous allons à présent nous intéresser à différents programmes passerelles qui ont été mis en place à destination des migrants pour les préparer à suivre des études dans l'enseignement supérieur francophone, en nous attardant tout particulièrement sur le dispositif de formation linguistique qu'ils proposent et sur le programme *Horizon académique*, qui constitue le cadre de l'étude présentée dans ce travail.

3. Les programmes passerelles de préparation aux études supérieures

Confrontées à l'arrivée massive de migrants avec un profil universitaire, les institutions d'enseignement supérieur développent des programmes passerelles permettant de les préparer à suivre des études universitaires, notamment par le biais d'un dispositif de formation linguistique, la barrière de la langue apparaissant immédiatement comme un obstacle de taille. La mise en place d'un tel dispositif constitue un véritable défi, étant donné qu'il doit être adapté aux caractéristiques et aux objectifs des étudiants migrants, alors que nous avons vu précédemment qu'aucune déclinaison existante du français ne s'applique directement à ce public spécifique.

Dans ce troisième et dernier chapitre théorique, nous nous intéresserons à la manière dont différents programmes en contexte francophone relèvent ce défi en nous attardant tout particulièrement sur les spécificités organisationnelles de leur dispositif d'enseignement et d'apprentissage du français. Après avoir détaillé les possibilités qui s'offrent aux institutions pour mettre en place ce type de dispositif, nous nous intéresserons à trois programmes suisse romands, deux non-spécifiques dans le canton de Fribourg et un partiellement spécifique dans le canton de Neuchâtel, avant de réaliser une incursion par la Belgique pour voir un programme pionnier hybride, qui est celui s'apparentant le plus à *Horizon académique*, dans lequel s'inscrit le présent travail. Nous reviendrons ensuite en Suisse romande, pour présenter en détail ce programme genevois entièrement spécifique qui constitue le cadre dans lequel nous avons mené notre recherche.

3.1. Les voies possibles pour la mise en place d'un dispositif d'enseignement/apprentissage de la langue d'accueil

Au moment de mettre en place des cours de langue pour les étudiants migrants, les institutions d'enseignement supérieur doivent commencer par décider si elles les internalisent ou si elles les externalisent, d'après Decap, Fonseca Favre, Moulin et Racine (cf. diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024, slide 16). Dans le cas d'une externalisation, les cours ont lieu hors de l'établissement, dans une école de langues, une association ou un centre de formation public (*ibid.*). Si les cours sont internalisés au sein de l'institution académique (par exemple dans un centre ou un département de langues existant), deux cas de figure sont possibles, selon le Consortium SERAFIN (2023, p. 7). Dans une logique d'assimilation, les étudiants réfugiés peuvent être regroupés avec les étudiants internationaux, qui, eux, ont migré volontairement, ou alors ils peuvent bénéficier d'un dispositif particulier, plus souvent élaboré sur la base de

leur statut que de leurs besoins linguistiques ou littéraciques. Dans le deuxième cas, toujours d'après le Consortium SERAFIN (p. 7), on distingue quatre configurations différentes. Premièrement, les universités peuvent proposer aux étudiants réfugiés des cours de langue sur objectifs de « communication-socialisation », qui vont du niveau A1 au niveau B1, sans ancrage académique particulier. Ces cours précèdent généralement l'intégration dans un cursus académique ordinaire et visent à répondre à l'exigence d'acquisition du niveau linguistique B2 pour être admis dans un programme universitaire. Deuxièmement, les universités peuvent proposer des cours de langue sur objectifs « académiques ou professionnels », qui sont destinés à des niveaux plus avancés. Troisièmement, certaines institutions font le choix de mettre en place des cursus complets préparatoires à l'intégration d'un cursus académique ordinaire. Les étudiants suivent alors des cours de langue intensifs et d'autres axés sur la méthodologie universitaire ou les connaissances culturelles, tout en ayant la possibilité de suivre des cours en tant qu'auditeur libre. Quatrièmement et dernièrement, il existe également la possibilité de proposer des services de « jumelage/tutorat linguistique » entre étudiants.

Les deux solutions – le regroupement des étudiants migrants avec les étudiants internationaux ou la mise en place d'un dispositif spécifique – comportent toutes deux des avantages et des inconvénients. Le Consortium SERAFIN (2023, p. 8) relève que le regroupement sert un objectif d'inclusion, car les étudiants sont intégrés immédiatement dans un cursus ordinaire, mais il semblerait toutefois que les étudiants réfugiés rencontrent alors des difficultés pour s'intégrer. Pour ce qui est de la mise en place d'un dispositif spécifique, celui-ci permet une remise à niveau en langue qui peut paraître rassurante et nécessaire avant d'entamer un cursus académique en langue étrangère (p. 7). Racine et al. (2024, p. 12) ont approfondi la question en établissant le tableau ci-dessous, qui détaille les avantages et les inconvénients d'un dispositif *ad hoc*.

	Avantages	Inconvénients
Aspects didactiques/ pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> – Curriculum sur mesure – Contenus et ressources spécifiques pour le public cible 	<ul style="list-style-type: none"> – Moins de contact avec « l'extérieur » et donc moins de possibilités de transfert des savoirs, savoir-faire
Aspects opérationnels	<ul style="list-style-type: none"> – Maîtrise des coûts et des ressources à mettre à disposition 	<ul style="list-style-type: none"> – Ressources particulières à trouver (salles, créneaux-horaires, enseignants) – Coûts financiers engendrés par cette logistique
Aspects psychosociaux	<ul style="list-style-type: none"> – Accompagnement holistique avec enseignants formés à l'interculturalité – Suivi interprofessionnel (équipe enseignante, équipe de suivi social) 	<ul style="list-style-type: none"> – Risque de « ghettoïsation », diminution de la mixité des profils, moins de contacts avec des étudiants non issus de la migration forcée – Difficulté lorsque l'étudiant sort de la zone de confort de la classe

Tableau 3 – Avantages et inconvénients d'un dispositif didactique *ad hoc* (repris de Racine et al. 2024, p. 12)

En résumé, les institutions académiques peuvent soit externaliser soit internaliser les cours de langue. Dans le cas de l'internalisation, elles peuvent décider de mettre en place un dispositif spécifique aux étudiants migrants ou alors de les regrouper avec les étudiants internationaux ; cette décision est généralement tributaire de différents facteurs, tels que les contraintes budgétaires ou encore l'organisme en charge du dispositif langagier, comme l'illustrent les quatre programmes sur lesquels nous allons nous attarder.

Nous allons maintenant présenter plusieurs programmes passerelles qui ont vu le jour en contexte francophone, en commençant par deux programmes suisse romands très récents et de petite envergure.

3.2. Les programmes *Hérodote* et *Hérodote+* à l'Université de Fribourg

À l'Université de Fribourg (UNIFR), le programme *Hérodote* a vu le jour en 2022 dans le but de proposer une année préparatoire linguistique pour les personnes issues du domaine de l'asile qui remplissent les conditions d'admission à l'UNIFR, à l'exception du niveau dans la langue d'études (français ou allemand, et éventuellement anglais), d'après Reiser Bello Zago (cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 5).

Cette experte (p. 5) explique qu'*Hérodote Plus*, quant à lui, existe seulement depuis septembre 2024 et propose une année de préparation linguistique pour les personnes issues du domaine de l'asile qui ne remplissent pas tous les critères d'admission à l'UNIFR et qui visent une admission « sur dossier ».

Reiser Bello Zago (p. 5) précise que ces deux programmes sont ouverts aux détenteurs d'un permis S, F, F-réfugié ou B-réfugié qui ont des compétences intermédiaires en français ou en allemand, soit un niveau compris entre A2 et B1. Pour intégrer *Hérodote*, il est nécessaire que les candidats remplissent les conditions d'admission à un Bachelor ou un Master à l'UNIFR à l'exception de la langue, tandis que pour intégrer *Hérodote Plus*, les candidats doivent avoir un profil universitaire (c'est-à-dire avoir terminé le secondaire II dans leur pays d'origine ou un pays tiers) et avoir un projet d'études viable. Le nombre de places ouvertes sur l'année est limité à 10, avec un total de 5 à 6 participants pour les années académiques 2023-2024 et 2024-2025, ce qui en font des programmes de taille très modeste.

Selon Reiser Bello Zago (p. 5), les participants intègrent ces programmes pour une durée comprise entre un et quatre semestres, mais qui s'établit en général autour de deux. Elle souligne (cf. diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024, slide 36) qu'arrivés à la fin du cursus, les participants du programme *Hérodote* passent un examen de langue dans l'optique d'une admission régulière, tandis que ceux d'*Hérodote Plus* sont soumis à un examen d'aptitude facultaire en vue d'une admission facultaire.

Hérodote et *Hérodote Plus* se décomposent en plusieurs volets, toujours d'après Reiser Bello Zago (cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 6). Tout d'abord, les cours de langue, qui sont internalisés au sein de l'université. Il s'agit de cours de français ou d'allemand, du niveau A2 à B2 du CECR, le niveau B2 étant requis pour s'inscrire en Bachelor (p. 5), et des cours d'anglais peuvent également être proposés selon les besoins (p. 6). Nous ne disposons pas d'informations sur le type de français qui y est enseigné, en lien avec les différentes déclinaisons que nous avons abordées dans le chapitre précédent. Étant donné que les participants suivent les cours de langues proposés par le Centre de langues de l'Université avec les étudiants réguliers, le dispositif de formation linguistique de ces deux programmes n'est pas spécifique aux participants. Le choix a été fait de les regrouper avec les autres étudiants, ce qui correspond à l'une des possibilités organisationnelles abordées dans la section précédente. Toutefois, un coaching de préparation est proposé aux participants en prévision de l'examen de langue dans le cadre d'*Hérodote* et de l'examen d'aptitude aux études pour *Hérodote Plus* (p. 6).

Le dispositif de formation linguistique est complété par quatre autres volets : un accompagnement académique, professionnel et social (qui comprend notamment des bilans avec des conseillers en intégration), un accès à des cours facultaires dans le domaine d'études visé, un mentorat (obligatoire) et un tandem linguistique (facultatif) (p. 6). Il convient de préciser ici que le suivi des cours facultaires ainsi que le tandem ont été évoqués plus haut comme des pistes relevées dans le rapport du Consortium SERAFIN (2023, p. 7).

En résumé, *Hérodote* et *Hérodote+* à l'Université de Fribourg en Suisse romande sont deux programmes non-spécifiques très récents de petite taille.

3.3. Le programme *Escabeau* à l'Université de Neuchâtel

Créé en 2017 à l'Université de Neuchâtel, le programme *Escabeau* a pour but de « faciliter l'intégration des personnes en situation de migration dans le cadre de l'asile en Suisse » qui sont bénéficiaires d'un permis de séjour B-réfugié, F, N ou S, d'après Cotelli, Skupiens-Dekens et Voegtli (cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 6).

Ces experts expliquent (pp. 6-7) que, durant l'année académique 2024-2025, ce sont 104 participants qui ont pu accéder aux différents cursus proposés dans le cadre d'*Escabeau* : l'année propédeutique (qui consiste en des cours de français), un CAS d'intégration pour faire valoriser un titre universitaire étranger, des études de Bachelor ou de Master en fonction du parcours académique antérieur (admission directe), et un programme d'intégration en Bachelor pour les personnes qui ne remplissent pas toutes les conditions pour une admission directe (Admission *Escabeau*). Ils précisent que, selon le cursus visé, les critères d'admission sont différents et la durée d'études n'est pas la même (par exemple 1 à 2 semestres pour le CAS d'intégration et 2 semestres pour l'Admission *Escabeau*).

Le cursus qui nous intéresse tout particulièrement ici dans le cadre du présent travail est celui de l'Année propédeutique, une formation à temps plein de 60 crédits ECTS par an qui a été créée à la rentrée de septembre 2022 à la suite de la guerre en Ukraine et de l'arrivée massive d'Ukrainiens que nous avons évoquée dans le premier chapitre, toujours selon Cotelli et al. (cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 7). Ces experts précisent que le cursus couvre trois niveaux : A2 vers B1, B1 vers B2 et B2 vers C1, en notant que le niveau B2 est requis pour s'immatriculer à l'UNINE, que ce soit en Bachelor ou en Master. Les participants, qui ne sont pas tous nécessairement inscrits dans le programme *Escabeau*, y suivent des cours de français dans les filières de l'Institut de langue et civilisation françaises (ILCF) destinées aux non-francophones, qui ne sont majoritairement pas des étudiants internationaux d'échange.

L'équipe du programme a fait le choix d'internaliser les cours au sein de l'institution, ce qui correspond à une des possibilités vues au début du présent chapitre. Les apprenants y sont regroupés avec les autres étudiants non-francophones natifs, qui pour certains sont également des migrants, faisant d'*Escabeau* un programme partiellement spécifique. Les cours, qui sont dispensés par des maîtres d'enseignement et des professeurs titulaires de l'ILCF ainsi que par des assistants étudiants du Master en enseignement du français langue étrangère, sont composés d'enseignements en FLE, d'ateliers et de travail en autonomie à la maison ainsi qu'au Laboratoire Multimédia. L'équipe pédagogique qui s'occupe des cours de français a fait le choix d'y enseigner du FLE pour tous les besoins, que l'objectif des étudiants soit de poursuivre leurs études à l'Université, de s'intégrer sur le marché du travail ou de s'intégrer en Suisse de manière générale (Cotelli et al., cf. diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024, slide 44). Nous pouvons donc en déduire que ces cours incluent probablement des éléments de FOU et de FLI, pour reprendre les déclinaisons que nous avons abordées dans le précédent chapitre, même si Cotelli et al. ne les mentionnent pas explicitement.

Escabeau, outre les cours de français, propose à ses participants un programme de mentorat, dans le cadre duquel des étudiants qui font déjà des études à l'Université de Neuchâtel depuis quelques années partagent avec eux leurs connaissances et leurs expériences de vie dans la faculté et à l'Université en général. Le soutien des mentors ne se limite pas à la sphère académique et peut impliquer diverses activités communes en-dehors des murs de l'institution, comme des sorties culturelles, et ceci afin d'aider les participants à débiter au mieux leurs études et à favoriser leur intégration (Cotelli et al., cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 7).

En résumé, *Escabeau* à l'Université de Neuchâtel en Suisse romande est un programme relativement récent de taille plus importante qu'*Hérodote* et *Hérodote+*. Alors que ces derniers sont non-spécifiques, *Escabeau* est, lui, partiellement spécifique.

Après notre incursion en Suisse romande, nous allons à présent faire un détour par la Belgique, pour présenter *Access2University*, un programme hybride qui est le plus proche d'*Horizon académique*.

3.4. Le programme *Access2University* à l'Université catholique de Louvain
Access2University, à l'UCLouvain en Belgique, compte parmi les dispositifs pionniers à l'échelle européenne, d'après Rassart et al. (2020, p. 2).

Créé en 2017 (soit la même année qu'*Escabeau*), ce programme, qui compte entre 12 et 31 participants par an, a pour but de préparer des réfugiés ou des demandeurs d'asile à poursuivre ou démarrer des études universitaires en Belgique francophone, d'après Botson et Verhulst (cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 8). Ces experts précisent que, pour pouvoir l'intégrer, les candidats doivent remplir un certain nombre de critères, dont les suivants : bénéficier en Belgique d'un statut de réfugié, d'une protection subsidiaire/temporaire ou d'une demande d'asile en cours d'examen, pouvoir démontrer un niveau A2 minimum en français à l'oral, avoir obtenu au minimum un diplôme de l'enseignement secondaire et avoir entamé des études supérieures dans leur pays d'origine.

Le programme *Access2University* se déroule sur une année, qui est qualifiée d'année préparatoire non-diplômante à 20 crédits ECTS (Botson et Verhulst, cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 9) et qui se décline en trois volets (Rassart et al. 2020, p. 3) : la formation linguistique, la découverte de l'environnement académique de l'UCLouvain, notamment par le biais d'une immersion en faculté, et un accompagnement à l'élaboration d'un projet personnel. Botson et Verhulst (cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 8) insistent sur le fait que le programme s'inscrit donc dans une triple démarche d'intégration sociale, de compréhension du monde universitaire et d'insertion académique.

Botson et Verhulst (p. 9) expliquent que la formation linguistique consiste en des cours de FLE qui couvrent les niveaux A1 à C1 du CECR (en sachant que le niveau B2 est requis pour l'inscription à l'UCLouvain) et qui sont dispensés par les enseignants de l'Institut des Langues vivantes de l'UCLouvain. Les participants du programme suivent les cours de langue avec les étudiants internationaux et doivent passer une évaluation certificative pour les valider étant donné que ces cours sont crédités. L'UCLouvain a donc fait le choix d'internaliser les cours de langue et de regrouper les étudiants du programme *Access2University* avec les étudiants internationaux, ce qui est caractéristique d'un dispositif non-spécifique comme nous l'avons vu plus haut. Toutefois, Rassart et al. (2020, pp. 3-4) soulignent qu'ils bénéficient d'un cours de français sur objectif universitaire et sur objectif d'intégration (FOU/FLI), conçu spécialement pour eux et qu'ils sont seuls à suivre. Ces auteurs situent ce cours de français préparatoire aux études universitaires au carrefour entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel, dans le champ didactique du FOU. Ils ajoutent également que ce cours, sans évaluation certificative et non-crédité, est adapté aux besoins du public particulier d'*Access2University* et joue un rôle-clé, qu'ils détaillent en ces termes :

« un espace d'apprentissage où les étudiants se retrouvent chaque semaine pour mieux comprendre le monde universitaire belge francophone et mettre en pratique les compétences transversales exigées dans l'enseignement supérieur, dans le but de prendre adéquatement leur rôle d'étudiant dans un nouveau contexte socioculturel » (p. 1).

Ce cours fait écho aux cours de langue sur objectifs « académiques ou professionnels » évoqués dans le rapport du Consortium SERAFIN (2023, p. 7) comme une des solutions possibles en cas de mise en place d'un dispositif *ad hoc*. De plus, la description qui en est faite par Rassart et al. (2020, pp. 3-4) renvoie explicitement aux déclinaisons du français abordées dans le chapitre précédent.

Le dispositif des cours de français est complété par l'organisation d'une table de conversation et/ou d'activités en français chaque semaine, dont se charge le Migrakot, un collectif d'étudiants francophones engagé dans la problématique de la migration, comme le précisent Botson et Verhulst (cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 9).

Ces experts ajoutent (p. 9) qu'outre les cours de français, grâce au volet d'immersion académique, les participants peuvent découvrir la faculté qui les intéresse en accédant à plusieurs cours facultaires crédités (entre un et trois) et peuvent bénéficier d'un accompagnement par un *buddy* de leur faculté. Cette possibilité de suivre des cours en faculté en tant qu'auditeur libre a été mentionnée dans la première section du présent chapitre comme une des caractéristiques des cursus *ad hoc* complets permettant de préparer leurs participants aux études universitaires. Enfin, toujours selon Botson et Verhulst (p. 9), le troisième volet vise, lui, à soutenir les participants dans la construction de leur projet d'études, notamment via des entretiens individuels avec un conseiller d'orientation.

Le programme *Access2University* prépare donc les participants, à travers ses différents volets, à démarrer un cursus dans une université belge francophone en leur permettant d'acquérir des connaissances et savoir-faire linguistiques et universitaires grâce à des cours de langue et à l'immersion dans des cours facultaires, et en les accompagnant dans la construction de leur projet professionnel.

Nous pouvons le qualifier de programme hybride, car il présente, comme nous l'avons vu, une caractéristique propre aux dispositifs non-spécifiques (le regroupement des participants avec les étudiants internationaux dans les cours de langue) et d'autres typiques des dispositifs

spécifiques (avec le cours de français sur objectif universitaire et sur objectif d'intégration ainsi que le suivi de cours facultaires).

De tous les programmes que nous venons de présenter, *Access2University* est celui qui ressemble le plus à *Horizon académique*, dans lequel s'inscrit le présent travail. Nous allons à présent retourner en Suisse romande pour aborder en détails ce programme genevois.

3.5. Le programme *Horizon académique* à l'Université de Genève

Dans cette section, nous présenterons, dans un premier temps, ce programme de manière globale : nous contextualiserons sa création, nous détaillerons ses objectifs et nous aborderons les différents volets qui le composent. Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur le volet de formation linguistique en retraçant son évolution et les choix didactiques qui le caractérisent.

3.5.1. Le contexte de sa création

Selon une estimation du Bureau de l'intégration des étrangers (BIE) reprise en 2019 par Crettenand et Reusse (p. 128), entre 8 à 10% des titulaires de permis réfugiés et 5% des requérants d'asile avaient un niveau universitaire dans le canton de Genève à cette période-là, ce qui représentait une cinquantaine de personnes en 2017 (UNIGE 2017, p. 8). Ces chiffres, qui ne sont toutefois plus d'actualité aujourd'hui (cf. Racine et al. 2024, p. 4 et le diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024), font écho aux estimations avancées dans l'étude de Rich (2016) et dans le rapport Eurydice (2019) par rapport au pourcentage de personnes réfugiées avec un profil universitaire en Europe, que nous avons abordées dans le premier chapitre. Malgré leur profil, les migrants qualifiés et diplômés dans leur pays d'origine occupent souvent des emplois non qualifiés dans le pays d'accueil, par exemple dans la restauration, le nettoyage et le transport (Crettenand & Reusse 2019, p. 128), pour des raisons de discrimination ou de non-reconnaissance de leur diplôme (Adami 2009, p. 14). Comme le relèvent Crettenand et Reusse (2019, p. 128), ces personnes subissent donc une déqualification de leurs compétences. Ces auteurs ajoutent que, outre le fait que les migrants occupent souvent des emplois qui ne correspondent pas à leurs qualifications, leur taux d'occupation est particulièrement bas en Suisse. Crettenand (2021) résume la situation de la manière suivante, en abordant également la question de leur difficile accès à la formation :

« Les personnes issues de l'asile et de la migration avec un niveau universitaire acquis, inachevé ou potentiel subissent particulièrement des discriminations par rapport à l'accès à la formation et à un emploi en lien avec leurs formations et

compétences. Les étudiants et les chercheurs issus de l’asile et de la migration sont ainsi confrontés à des défis importants pour accéder aux Hautes écoles et au marché de l’emploi. » (p. 92).

Crettenand et Reusse (2019, p. 128) expliquent qu’au vu de ces constatations, le développement dans le canton d’une solution d’insertion socioprofessionnelle adaptée à cette population s’imposait. L’UNIGE, reconnaissant qu’il est de sa responsabilité de faciliter l’accès à la formation à cette population spécifique (2017, p. 8), est apparue comme une partie prenante de cette solution.

C’est ainsi qu’est né le programme *Horizon académique* à l’UNIGE à la rentrée 2016-2017, en partenariat avec le BIE du canton de Genève et la Conférence universitaire des associations d’étudiants (CUAE) (Crettenand & Reusse 2019, p. 128). Il s’agit donc du programme le plus ancien parmi tous ceux que nous avons présentés. Micheline Louis-Courvoisier, la vice-rectrice de l’époque, alors responsable du programme, avait justifié en ces termes sa création :

« Une université n’a pas à se substituer au monde politique ni aux institutions sociales lorsqu’il s’agit de questions de migrations et d’asile. Mais elle s’inscrit de manière vivante au sein d’une collectivité, car elle est concernée par toutes les questions sociétales. C’est la raison pour laquelle l’Université de Genève a décidé de lancer le programme *Horizon académique* en collaboration avec le canton. Donner la possibilité à des étudiants ayant dû quitter leur pays pour des raisons humanitaires de poursuivre leur formation, c’est leur permettre de mieux s’intégrer dans notre société. En outre, ce programme enrichit l’Université d’une diversité culturelle qui a toujours été profitable à la recherche et à la réflexion. » (UNIGE 2017, p. 8)

Le programme, financé par l’UNIGE et l’État de Genève, d’après l’équipe de recherche du programme *Horizon académique* (cf. booklet de la journée d’étude du 15.11.2024, p. 3), s’inscrit dans un contexte plus large d’actions à destination des migrants dans le canton. En effet, d’après Crettenand et Reusse (2019, p. 128), *Horizon académique* a été pensé pour être complémentaire avec les autres mesures d’orientation et de formation tertiaires proposées par l’Hospice général, l’institution d’aide sociale à Genève qui prend en charge notamment tout le dispositif d’aide aux réfugiés. De plus, le programme coexiste avec d’autres initiatives en faveur des migrants dans le milieu académique genevois. Crettenand (2021, p. 92) évoque notamment le programme institutionnel *InZone*, axé sur la formation supérieure dans les camps de réfugiés,

ainsi que le réseau international *Scholars at Risk*, qui a pour objectif de protéger les universitaires contraints à l'exil et dont l'UNIGE fait partie. Nous pouvons également mentionner le groupe « Solidarité Réfugiés » de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, qui propose entre autres des « cafés solidaires » sous la forme d'échanges avec la communauté réfugiée les mercredis matins, et la constitution au printemps 2017 de l'association Uni Réfugiés par des membres actifs de la communauté universitaire, dont l'objectif est d'informer et de mener des projets ou actions sur la question de l'asile et de la migration, par exemple dans le domaine du langage ou du droit (UNIGE 2017, p. 8).

La mise sur pieds d'*Horizon académique* a ensuite été suivie d'autres développements pour les migrants dans le milieu académique en Suisse. Crettenand (2021, p. 92) indique notamment que l'UNIGE a créé en 2019 sa Délégation à l'Intégration, une entité dédiée à l'intégration des étudiants et chercheurs issus de la migration qui pilote des projets en lien avec les missions principales de l'université. Selon cet auteur, par cette décision, l'institution genevoise a donc fait le choix de renforcer son dispositif de gestion de la diversité et d'inclure la thématique de l'intégration des étudiants et chercheurs migrants au centre de sa stratégie « égalité et diversité ». Racine et al. (2024, p. 1) relèvent, eux, qu'*Horizon académique* est aujourd'hui en charge, avec le programme *START! Study – University Integration Program* de l'Université de Zurich (UZH), de la plateforme *Uni4Refugees*, que nous avons déjà évoquée dans le premier chapitre. L'UNIGE et l'UZH ont en effet reçu de la part des autorités suisses un mandat conjoint avec pour mission de faire essaimer les dispositifs qu'ils ont mis en place dans d'autres cantons (Racine et al. 2024, p. 1), dans l'objectif de développer la diversité dans les institutions d'enseignement supérieur en Suisse romande et italienne (Moulin et al. 2022, p. 19). Nous avons en effet vu dans le premier chapitre que swissuniversities s'engage pour la diversité dans les hautes écoles suisses.

Pour résumer, la création du programme *Horizon académique* répondait à un besoin concret d'une population spécifique sur le territoire genevois. Nous verrons par la suite comment le programme, et en particulier son dispositif de formation linguistique, a évolué depuis ses débuts.

3.5.2. Le public-cible et les objectifs

Horizon académique s'adresse aux réfugiés qui ont dû interrompre leurs études dans leur pays d'origine et/ou qui ont déjà achevé un ou plusieurs cycles de formation (Crettenand & Reusse

2019, p. 128), ainsi qu'à ceux qui n'ont pas pu commencer d'études universitaires dans leur pays d'origine (cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 3).

Plus concrètement, toute personne souhaitant intégrer le programme doit remplir quatre critères d'admission (cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 3) : être titulaire d'un statut administratif spécifique (permis S, N, F, F-réfugié ou B-réfugié, permis B ou CI, cartes de légitimation ou avoir la nationalité suisse et être de retour de l'étranger), avoir acquis le niveau A1 du CECR, avoir un projet d'études dans une haute école du canton de Genève et avoir commencé puis interrompu un cursus universitaire, ou n'avoir pas pu commencer des études universitaires après avoir obtenu un titre de l'école secondaire.

Les participants sont sélectionnés sur dossier, selon la pertinence de leur projet académique et de leur parcours scolaire ou universitaire préalable (Crettenand & Reusse 2019, p. 131). Ils intègrent ensuite le programme, pour une durée de 2 à 8 semestres (cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 3), au terme duquel ils reprennent des études en s'immatriculant dans l'une des hautes écoles du canton de Genève ou alors en se dirigeant vers une autre orientation professionnelle adaptée (Moulin et al. 2022, p. 10). Pour cette année académique 2024-2025, ce sont actuellement 480 participants qui sont inscrits dans le programme, d'après Decap et al. (cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 3). Ce nombre est bien supérieur à celui des participants des trois autres programmes que nous avons présentés, faisant d'*Horizon académique* le plus important en termes de taille.

Les objectifs que s'est fixé le programme genevois en rapport avec son public-cible sont pluriels. Premièrement, faciliter l'accès des réfugiés à une formation de niveau tertiaire, le programme étant pensé comme une « passerelle de préparation aux études universitaires » (Moulin et al. 2022, pp. 9-10), afin qu'ils puissent continuer ou démarrer un cursus dans l'enseignement supérieur (Crettenand & Reusse 2019, p. 128). Deuxièmement, valoriser et renforcer les compétences des réfugiés de niveau universitaire (Moulin et al. 2022, p. 8). Troisièmement, faciliter leur intégration académique et sociale (Crettenand & Reusse 2019, p. 128). Quatrièmement, faciliter l'intégration professionnelle de ces personnes (Moulin et al. 2022, p. 10) en renforçant leur employabilité et en réduisant le risque de déqualification professionnelle (Crettenand & Reusse 2019, p. 128), que nous avons évoqué au début de cette section. Cinquièmement, favoriser le déclenchement d'un processus d'autonomisation chez les participants par rapport à leur intégration en Suisse (Crettenand & Reusse 2019, p. 128).

Pour que ces différents objectifs puissent être atteints, le programme est constitué de plusieurs volets.

3.5.3. Les différents volets

Le programme *Horizon académique* s'articule en quatre dimensions, explicitées par Moulin et al. (2022, p. 10) : un suivi académique, professionnel et social personnalisé, l'accès à l'enseignement universitaire en tant qu'auditeur avec la possibilité de valider des « crédits virtuels » qui deviennent effectifs une fois que les étudiants sont immatriculés, une communauté *Horizon académique* (avec notamment un mentorat-étudiant) et un cursus « langue et intégration ». Nous retrouvons déjà les différentes composantes du programme dans ceux que nous avons présentés plus haut : le suivi personnalisé et l'accès aux cours facultaires (dans *Hérodote* et *Access2University*), le mentorat (dans *Escabeau* et *Access2University*) et la formation linguistique (commune à tous).

La structuration du programme *Horizon académique* en quatre volets fait directement écho aux propos de Rassart et al. (2020) :

« Nous sommes convaincues qu'à l'échelle de l'université, il est de la responsabilité des autorités académiques d'assurer les conditions suffisantes pour l'intégration des réfugiés, pas seulement grâce à la langue, mais aussi sur les plans académique, économique, social et, bien sûr, psycho affectif. Il ne suffit en effet pas de maîtriser la langue française pour aboutir dans son projet universitaire, sinon le taux global de réussite en première année serait plus élevé qu'il ne l'est. » (p. 19).

Pour accompagner les réfugiés et les populations aux besoins analogues dans leur intégration sociale, académique et professionnelle, *Horizon académique* propose donc une approche globale aux dimensions complémentaires, propice à la réussite des participants. Les cours de langue en font partie intégrante.

3.5.4. Le volet « langue et intégration »

Ce volet du programme dédié à l'apprentissage du français est fondé sur le principe que « la maîtrise de la langue passe par l'intégration et non l'inverse » (Moulin et al. 2022, p. 8). L'appropriation langagière ainsi que l'intégration sociale et universitaire, au lieu d'être pensées dans un rapport de cause à effet, y sont considérées comme des « processus complémentaires et concomitants » (p. 20)

Actuellement, environ 60% des participants d'*Horizon académique* suivent des cours de langue dans ce volet, dont l'accès est conditionné par le niveau de français acquis à l'entrée du programme, soit le A1 (Racine et al. 2024, p. 11)¹².

Nous verrons que le volet « langue et intégration », qui doit répondre aux divers besoins langagiers de son public au profil particulier, a connu de nombreuses évolutions au fil des années.

3.5.4.1. Objectif

Le volet « langue et intégration » a été conçu pour accompagner les participants du programme dans leur apprentissage du français en répondant de la manière la plus appropriée à leurs besoins et à leur profil (Racine et al. 2024, p. 1).

Les besoins des étudiants sont triples, d'après Decap et al. (cf. diaporama de la journée d'études du 15.11.2024, slide 24), comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Tout d'abord, ils doivent atteindre un niveau B2 certifié en français (slide 24), celui-ci étant requis pour s'immatriculer dans les hautes écoles du canton de Genève (Moulin et al. 2022, p. 10). Par conséquent, Crettenand et Reusse (2019, p. 131) insistent sur la nécessité d'améliorer le niveau de langue des participants dans un temps très limité. Cela fait de l'enseignement du français un élément central du programme (p. 127) ainsi qu'un enjeu majeur (Moulin et al. 2022, p. 8), et c'est pourquoi le volet « langue et intégration » occupe une place essentielle dans *Horizon académique* (p. 10). Il est intéressant de constater que cette urgence dans l'apprentissage du français est perçue par les participants. Dans le cadre d'une étude menée par Racine et al. (2024), un questionnaire en ligne a été adressé à des étudiants du programme durant l'été 2023. À la question « Pour vous, apprendre le français, c'est... », les répondants ont plébiscité les adjectifs « important » et nécessaire » (p. 7). L'apprentissage du français est pour eux d'une importance « cruciale » (p. 10), ce qui explique qu'une majorité des répondants ressentent le besoin d'un volume horaire plus important en termes de cours pour progresser plus rapidement (p. 8). Ensuite, toujours d'après Decap et al. (cf. diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024, slide 24), outre l'acquisition du B2, les participants doivent acquérir des compétences langagières pour être capable de suivre des cours facultaires et de s'intégrer à l'université.

¹² En 2024-2025, le programme *Horizon académique* compte 480 participants (cf. booklet de la journée d'étude du 15.11.2024, p. 3), mais seulement 284 sont actuellement concernés par le volet « langue et intégration » (cf. diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024, slide 10). Ceci s'explique par le fait que certains étudiants n'ont pas besoin de cours de français, comme ceux qui se destinent à suivre un cursus en anglais ou les francophones natifs, et d'autres n'ont pas encore atteint le niveau A1 leur permettant de suivre des cours dans le cadre du volet « langue et intégration ».

Enfin, ils doivent acquérir des compétences langagières pour être capable de vivre à Genève. Moulin et al. (2022) soulignent que ces trois besoins convoquent à eux seuls de nombreux enjeux : enjeux liés à l'autonomie, enjeux socio-culturels, enjeux en termes de savoir-faire académiques, enjeux liés au numérique et enjeux psychologiques.

Concernant le profil des participants qui suivent des cours de langue dans le cadre du volet « langue et intégration », Crettenand et Reusse (2019, p. 131) expliquent qu'ils se caractérisent par un niveau de français relativement faible à leur entrée dans le programme, avec une pratique de la langue qui relève principalement de la communication à l'oral. En effet, selon ces auteurs, peu d'étudiants ont des opportunités de contact avec le français et les francophones en-dehors des cours de langues proposées par l'Hospice général (certains vivant par exemple dans des centres pour requérants d'asile, dans lesquels la langue véhiculaire n'est pas le français). En outre, les aspects techniques de la langue tels que la grammaire, la conjugaison et la syntaxe leur apparaissent comme des notions très éloignées de leurs préoccupations, qui consistent à survivre et à se débrouiller dans la société d'accueil, notamment en trouvant et en transmettant les informations qui les concernent. Pour finir, une pression importante, en lien avec l'intégration, est placée sur l'apprentissage de la langue chez ce public spécifique. En résumé, les participants du programme *Horizon académique* ont un grand besoin de cours de langue, mais la prise en charge de l'apprentissage linguistique des migrants n'est pas chose facile, en raison de leurs besoins et de leur profil spécifique, que nous avons abordés en détail dans le chapitre précédent. Selon Crettenand et Reusse (2019), de manière générale, en raison de leur profil particulier, les étudiants « se trouvent souvent démunis et semblent peu enclins à s'impliquer dans leur propre apprentissage » (p. 135).

Le défi pour *Horizon académique* consistait alors, au démarrage du programme en 2016, à proposer un modèle pédagogique adapté au public-cible du programme pour les cours de langue, d'après Crettenand et Reusse (2019, p. 127). Ce défi était d'autant plus grand que, comme nous l'avons vu, parmi les déclinaisons du français existantes (FLE, FLI, FOS et FOU), aucune n'est spécifiquement adaptée à un public migrant universitaire. C'est pourquoi le modèle élaboré dans le cadre du programme a connu de nombreuses évolutions au fil des années, comme l'ont montré Moulin et al. (2022). Nous allons à présent retracer ce cheminement pédagogique en détaillant les différentes phases par lesquelles est passé le dispositif d'enseignement/apprentissage du français.

3.5.4.2. *Évolution du dispositif*

3.5.4.2.1. Des adaptations constantes

Depuis la création du programme *Horizon académique*, le dispositif de formation linguistique a connu une évolution importante (Moulin et al. 2022, p. 11) et est passé par plusieurs adaptations (Crettenand & Reusse 2019, p. 132).

Les ajustements qui ont été effectués sont en lien notamment avec la prise en compte des besoins et contraintes du public ainsi que des enjeux liés à la situation d’asile (Crettenand & Reusse 2019, p. 127). L’intégration du programme dans l’*Agenda Intégration Suisse* (AIS) en 2020, sur laquelle nous reviendrons plus tard, a également été source de plusieurs adaptations (Moulin et al. 2022, p. 11). Enfin, de manière générale, comme le relèvent ces auteurs, l’urgence, qu’elle ait été suscitée par la crise migratoire de 2015, par l’adoption de certaines politiques publiques en Suisse ou plus récemment, par l’arrivée massive de réfugiés ukrainiens, a fonctionné comme un « catalyseur » pour le développement du volet « langue et intégration » (p. 9). Cette notion d’urgence a servi de repère à Moulin et al. (2022) et à Racine et al. (2024) pour identifier dans leurs travaux les principales phases par lesquelles est passé le dispositif.

3.5.4.2.2. La première phase (2016-2017)

Aux débuts du programme, lors de l’année académique 2016-2017, le volet « langue et intégration » comptait 22 étudiants (Decap et al., cf. diaporama de la journée d’étude du 15.11.2024, slide 10), qui étaient intégrés dans les cours d’appui de la Maison des Langues, c’est-à-dire le centre de langues de l’UNIGE (Moulin et al. 2022, p. 11). Ils y étaient mélangés à l’ensemble de la communauté universitaire non-francophone native et y suivaient des cours de FLE globalement orientés sur des objectifs académiques (Crettenand & Reusse 2019, p. 132), de niveau « vers B1 » ou « vers B2 » (Moulin et al. 2022, p. 15). Parmi les différentes possibilités détaillées au début du présent chapitre, l’équipe du programme avait donc fait le choix au départ d’internaliser les cours de langue et de regrouper les participants avec les autres étudiants non-francophones natifs, comme c’est le cas dans les programmes *Hérodote*, *Escabeau* et *Access2University* (seulement pour les cours de français généralistes).

Moulin et al. (2022, p. 11) insistent sur le fait que cette solution de regroupement reposait sur l’urgence et avait été adoptée pour des raisons logistiques et budgétaires, que nous avons déjà présentées comme des facteurs importants au début du présent chapitre. Racine et al. (2024, p. 5) ajoutent, eux, qu’elle n’était donc pas guidée par des aspects pédagogiques. Elle avait toutefois l’avantage de ne pas traiter les étudiants d’*Horizon académique* différemment des autres, d’après Moulin et al. (2022, p. 11), et mettait l’accent sur leur intégration, selon

Crettenand et Reusse (2019, p. 132). Nous avons vu plus haut que le Consortium SERAFIN (2023, p. 8) présente justement l'intégration des participants comme l'un des bénéfices du regroupement dans les dispositifs non-spécifiques.

Il est rapidement apparu que le regroupement des étudiants d'*Horizon académique* avec les autres étudiants non-francophones natifs ne constituait pas une solution satisfaisante, d'après Moulin et al. (2022, p. 12). En effet, les cours de langue n'étaient pas adaptés au public du programme et ce, pour plusieurs raisons, détaillées par ces mêmes auteurs. Pour commencer, les cours de la Maison des Langues sont suivis essentiellement par des étudiants d'échange et des chercheurs, qui utilisent beaucoup l'anglais. Cela veut dire, comme le précisent Crettenand et Reusse (2019, pp. 132-133), qu'ils sont construits pour un public d'étudiants coutumiers du système académique occidental et qui en connaissent déjà les codes. De plus, les besoins en français des étudiants du programme *Horizon académique* diffèrent en partie de ceux des étudiants internationaux, car ils ont pour projet non seulement de s'intégrer à l'université, mais aussi de retrouver une autonomie et, de manière générale, de « reprendre les rênes de [leur] parcours de vie » (Crettenand & Reusse 2019, p. 133). Ensuite, le travail en autonomie constituait également un problème pour le public du programme (Moulin et al. 2022, p. 12), habitué à d'autres méthodes d'enseignement et cultures d'apprentissage, alors que dans le contexte académique suisse, l'apprenant est responsable de son apprentissage, selon Crettenand et Reusse (2019, p. 135). Enfin, Moulin et al. (2022, p. 12) relèvent que les étudiants d'*Horizon académique* avaient besoin d'avoir plus d'heures de cours que les étudiants internationaux et d'avoir accès à des contenus spécifiques, notamment en termes de compétences numériques (Racine et al. 2024, p. 5). Il ne faut pas oublier qu'à ces différences entre les deux publics s'ajoutent également celles que nous avons mentionnées dans le chapitre précédent, en lien notamment avec les traumatismes vécus et les difficultés à se projeter dans l'avenir. Dans les cours d'appui de la Maison des langues, ces différences se traduisaient souvent par des classes scindées en deux groupes, comme le relèvent Crettenand et Reusse (2019, p. 133). Face à ces constatations qui se sont rapidement imposées, Moulin et al. (2022, p. 12) expliquent que l'approche de l'enseignement du français pour les étudiants d'*Horizon académique* a été modifiée.

3.5.4.2.3. La deuxième phase (2017-2018 et 2018-2019)

En 2017-2018, le nombre d'étudiants dans le volet « langue et intégration » du programme s'établissait toujours à 20, d'après Moulin et al. (2022, p. 13).

Ces auteurs expliquent que cette rentrée académique a été marquée par une nouveauté : celle de proposer un dispositif *ad hoc* spécifique aux étudiants d'*Horizon académique* pour l'enseignement du français, ce qui constitue un des principaux choix opérés depuis le lancement d'une réflexion pédagogique sur le dispositif en 2016, comme le soulignent Racine et al. (2024, p. 5). Le volet de formation linguistique est donc passé d'un dispositif non-spécifique à un dispositif spécialement conçu pour les participants du programme. Les deux possibilités organisationnelles proposées dans le rapport du Consortium SERAFIN (2023, p. 7) et évoquées plus haut ont donc été testées. De tous les programmes abordés dans le présent chapitre, seul *Horizon académique* a mis en place un dispositif 100% *ad hoc* pour ses participants ; nous avons vu que les autres dispositifs sont soit non-spécifiques, soit hybrides. Racine et al. (2024, p. 8) mettent en avant que la mise en place de formations linguistiques « sur mesure » adressées uniquement au public-cible permet de répondre à la spécificité de ce public. Cette notion de « spécificité » se retrouve chez Lehmann (1993), qui l'associe à une « réflexion particulière » et à un « traitement pédagogique spécifique » (p. 53). De plus, Racine et al. (p. 8) ajoutent que la création d'un dispositif *ad hoc* constitue notamment une réponse possible face à l'urgence à laquelle sont confrontés les participants, notamment en termes de besoins linguistiques et d'intégration.

Concrètement, Crettenand et Reusse (2019, p. 134) expliquent que ce nouveau dispositif spécifique s'est traduit par le rassemblement des étudiants d'*Horizon académique* dans des groupes distincts et l'engagement d'enseignantes formées spécifiquement à l'enseignement des personnes migrantes. Moulin et al. (2022, p. 12) ajoutent que ce nouveau dispositif s'est également caractérisé par le développement de cours de français sur mesure pour le public du programme. Ils soulignent que ces cours, qui proposaient un ancrage contextuel tant du point de vue universitaire que du point de vue social, reprenaient certains éléments du FLI et prenaient également en compte les besoins spécifiques des étudiants en termes de savoirs et savoir-faire requis pour entamer une formation dans le supérieur genevois. Toujours selon ces auteurs, l'équipe pédagogique a donc privilégié une orientation essentiellement orientée sur l'enseignement du FLE, en y incluant une sensibilisation aux aspects sociaux, culturels et professionnels du contexte genevois. Nous retrouvons mentionnées explicitement ici deux déclinaisons du français, le FLE et le FLI, qui ont été abordées dans le chapitre précédent. La prise en compte des besoins académiques des étudiants fait quant à elle penser au FOU, que nous avons également présenté précédemment.

À noter que les cours pendant les années 2017-2018 et 2018-2019, qui avaient lieu deux fois par semaine et duraient trois heures chacun (Moulin et al. 2022, p. 12) étaient toujours proposés pour les niveaux « vers B1 » et « vers B2 » (p. 15).

Les changements effectués ont eu des répercussions positives auprès des étudiants. Crettenand et Reusse (2019, p. 135) relèvent effectivement que des progrès bien réels ont été constatés, et que les participants étaient assidus et très motivés pendant les cours. Néanmoins, ils contrastent ces affirmations en mentionnant que certaines difficultés subsistaient : le niveau B2 restait très difficile à atteindre, les participants n'effectuaient pas le travail à domicile et la production écrite, notamment la rédaction d'un texte académique, constituait toujours un enjeu de taille, alors que l'interaction orale était en principe mieux maîtrisée. Moulin et al. (2022, p. 12) ajoutent que l'orientation didactique choisie ne permettait pas de répondre pleinement aux besoins des étudiants, notamment concernant l'appropriation de la langue académique.

Outre la mise en place d'un dispositif *ad hoc* exclusivement réservé aux participants d'*Horizon académique*, Moulin et al. (2022, p. 13) soulignent que la deuxième phase par laquelle est passé le programme a été marquée par la décision d'impliquer les étudiants du Master en français langue étrangère. Un programme de tutorat a en effet été mis sur pieds à la rentrée académique 2018-2019 en collaboration avec l'École de Langue et de Civilisation Françaises (ELCF) sous la forme d'ateliers FLE. Cette décision, d'après ces auteurs, a été prise en raison du doublement des effectifs durant l'été 2018 – 39 participants ayant fait leur rentrée en septembre – et des nouveaux développements du dispositif. Au départ, cette solution revêtait une dimension uniquement pragmatique, pour répondre dans l'urgence au nombre croissant d'étudiants et à leurs besoins ainsi qu'aux contraintes financières et aux délais extrêmement courts, mais elle a permis de conférer une dimension formative au programme, comme le pointent Moulin et al. (2022, p. 13). Concrètement, les auteurs expliquent que certains étudiants en Master se sont portés volontaires pour prendre en charge des tutorats pensés pour que les participants d'*Horizon académique* gagnent en autonomie en bénéficiant d'un espace adéquat supplémentaire à l'université avec un tuteur à leur disposition. Ainsi, ils étaient encadrés dans la réalisation des travaux demandés par les enseignantes et pouvaient poser leurs questions aux tuteurs pour ne pas rester seuls face à leurs difficultés (Crettenand & Reusse 2019, p. 136). Comme le relèvent Moulin et al. (2022, p. 13), pour les étudiants en Master FLE, outre la possibilité de transmettre leur expérience de la culture locale et des clés pour réaliser avec succès des études à Genève, il s'agissait d'une opportunité pour acquérir une première expérience d'enseignement sur le terrain.

3.5.4.2.4. L'introduction des enseignements de français sur objectif universitaire (2019-2020)
L'année académique 2019-2020 a été marquée, comme la précédente, par une augmentation conséquente des effectifs du volet « langue et intégration » (Moulin et al. 2022, p. 13).

En réaction à la constatation selon laquelle l'orientation didactique des cours proposés ne permettait pas aux étudiants de s'approprier pleinement la langue académique, Moulin et al. (2022, p. 12) expliquent qu'une réflexion pédagogique a été menée afin de mieux cibler les besoins langagiers en contexte académique, dans le but de définir des objectifs qui répondaient davantage au profil spécifique du public d'*Horizon académique*. Ainsi, nous remarquons encore une fois ici la difficulté de proposer un dispositif adapté aux besoins des étudiants du programme. De plus, le ciblage des besoins langagiers dont il est question fait directement référence à l'étape d'analyse des besoins de la démarche FOS et de sa déclinaison en FOU, comme nous l'avons vu dans le chapitre deux. Moulin et al. (2022, p. 12) ajoutent que la réflexion pédagogique entreprise a débouché sur l'ajout d'enseignements ancrés dans des approches didactiques relevant du FOU, orientés spécifiquement vers le discours et les pratiques académiques, et intégrant les outils numériques. Nous avons en effet expliqué dans le chapitre précédent que le FOU, qui est ici mentionné explicitement, constitue une déclinaison du français particulièrement pertinente pour des apprenants qui se destinent à entreprendre des études universitaires.

Moulin et al. (2022, p. 13) expliquent que l'objectif de ces cours était d'entraîner, à partir d'activités basées sur des supports authentiques, des stratégies langagières facilitant la compréhension des cours que les étudiants peuvent suivre en faculté en tant qu'auditeur libre. D'après Moulin et Decap (2023, slide 12), les cours de FOU s'articulaient initialement autour de 9 tâches principales sur lesquelles les étudiants travaillaient au cours de l'année : se préparer à un cours magistral, suivre un cours magistral, répondre aux attentes contenues dans les consignes universitaires, prendre des notes, rédiger un essai argumenté, lire des sources académiques, rédiger le compte-rendu d'un article de journal, rédiger un compte-rendu critique et faire une synthèse. Chaque tâche est construite en fonction d'objectifs linguistiques, communicatifs, socio-institutionnels et méthodologiques. Un exemple pour la troisième tâche que nous venons de mentionner est présenté dans le tableau ci-dessous :

Tâches (4 compétences)	Objectifs linguistiques	Objectifs communicatifs	Objectifs socio-institutionnels	Objectifs méthodologiques	Descriptifs CECR
3 : Répondre aux attentes contenues dans des consignes universitaires	-maîtriser le vocabulaire et les formulations propres à l'explication des modalités d'évaluation et aux consignes d'examen -Maîtriser certains procédés types utilisés dans les travaux universitaires - Maîtriser des outils linguistiques (temps verbaux, connecteurs, etc.) utiles à la réalisation de ces procédés	-répondre à une question en respectant les consignes -comprendre les attentes explicites ou implicites d'un.e enseignant.e.	-distinguer les différents types d'évaluation -Produire des textes conformes aux attentes repérées dans les consignes / directives / modalités	-organiser son temps, définir ses priorités lors d'un test individuel -repérer les intentions d'un texte pour les reproduire par mimétisme -être conscient de la typologie d'une production avant de la commencer	« Peut comprendre des informations techniques simples, tels que des modes d'emploi pour un équipement d'usage courant. Peut suivre des directives détaillées. » B1 « Peut comprendre des instructions longues et complexes dans son domaine, y compris le détail des conditions et des mises en garde, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles. » B2

Tableau 4 – Volet « langue et intégration » : exemple de tâche FOU (repris de Moulin & Decap 2023, slide 13)

Ces différentes tâches font écho aux savoir-faire à maîtriser pour suivre un quelconque cursus universitaire en français, listés par Mangiante et Parpette (2012, pp. 150-154). Elles renvoient également aux compétences transversales que Goes (2010, p. 216) présente comme étant développées dans un cours de FOU transversal, par opposition à un cours de FOU disciplinaire, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent.

Moulin et al. (2022) insistent sur le fait que l'équipe pédagogique a conçu les cours de FOU dans l'optique que s'opère un « processus de transfert des savoirs, savoir-faire et savoir-être entre les cours académiques, d'une part, et les enseignements de français, d'autre part » (p. 13) ; de cette manière, les cours proposent « des allers-retours entre les savoirs vus en classe de langue et les savoir-faire mis en pratique dans les cours facultaires » (*ibid.*).

Pour conclure cette sous-partie, voici comment était structurée l'offre de cours pour les participants du programme *Horizon académique* pendant l'année 2019-2020 (Moulin et al. 2022) : un cours de FLE généraliste (p. 12), toujours de niveau « vers B1 » ou « vers B2 » (Moulin & Decap 2023, slide 7), un cours de FOU axé sur les compétences langagières spécifiques au contexte universitaire (p. 12) et un atelier « langue et compétences universitaires » orienté sur la mise en pratique des compétences socioculturelles et institutionnelles dont l'animation (et une partie de la conception) a été confiée aux étudiants en Master FLE (p. 14). Cet atelier a remplacé les tutorats, qui ne remplissaient pas leur objectif premier de renforcer l'autonomie des étudiants, d'après un constat de l'équipe pédagogique d'*Horizon académique* au cours de l'été 2019 (p. 14).

3.5.4.2.5. L'intégration du programme *Horizon académique* dans l'Agenda Intégration Suisse (2020)

Pour Moulin et al. (2022, p. 11), l'année 2020 a constitué un tournant majeur pour le programme *Horizon académique*, car il a intégré l'*Agenda Intégration Suisse* (AIS), devenant ainsi l'autorité compétence dans le canton de Genève pour la prise en charge des personnes issues de l'asile avec un profil universitaire (Crettenand 2021, p. 92).

Moulin et al. (2022, p. 15) relèvent que les conséquences de cette décision politique ont fonctionné comme un « catalyseur » pour le développement du volet « langue et intégration ». En effet, les critères d'admission ont été élargis à toute personne qui répond aux critères d'admission généraux du programme, indépendamment du niveau de langue acquis, entraînant ainsi une très nette augmentation du nombre de participants, qui a triplé : de 49 à la rentrée 2019 à 149 à la rentrée 2020 (*ibid.*). Cette augmentation s'est ensuite poursuivie au fil des années avec 198 personnes en 2021-2022, 324 en 2022-2023 et 296 en 2023-2024, d'après Decap et al. (cf. diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024, slide 10). À noter que cette augmentation soudaine en termes de nombre, qui s'explique en grande partie par l'arrivée massive d'Ukrainiens suite au début du conflit avec la Russie en mars 2022 (Moulin et al. 2022, p. 18) évoqué dans le premier chapitre, s'est accompagnée d'une hétérogénéité des profils beaucoup plus importante (p. 15).

Moulin et al. (2022, p. 15) expliquent que, pour faire face aux défis didactiques qui ont été générés par l'entrée du programme dans l'AIS, l'équipe pédagogique a dû mener une réflexion de fond par rapport au dispositif en place pour l'enseignement du français. Elle a abouti à la création d'un dispositif à trois paliers mis en place à la rentrée 2020 et détaillé ci-dessous.

<i>Infra A2</i>	<i>Vers B1</i>	<i>Vers B2</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Cours FLE (7h) • Atelier FLE (2h) • Cours graphie-phonie (2h) • Atelier « apprendre à apprendre » (1h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cours FLE (7h) • Cours de prononciation (2h) • Cours thématiques (2-4h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cours FLE (3,5h) • Cours FOU (3,5h) • Atelier FOU (2h) • + Cours facultaires (2-6h)

Tableau 5 – Résumé du dispositif à trois niveaux mis en place à la rentrée 2020 (repris de Moulin et al. 2022, p. 15)

Nous pouvons observer que le dispositif de formation linguistique s'est enrichi d'un nouveau niveau, l'« infra A2 ». Moulin et al. (2022) pointent également d'autres changements par rapport au dispositif des années précédentes. Tout d'abord, les cours ont été différenciés selon les niveaux (p. 15). Ensuite, pour le niveau « vers B1 », une différenciation a été proposée au niveau des ateliers, tout en maintenant un volume horaire toujours aussi élevé (p. 16). Seul le niveau « vers B2 », pour lequel la réflexion était la plus aboutie, n'a pas subi de changement (p. 16). Enfin, avec ce nouveau dispositif, des évaluations sont prévues à la fin de chaque semestre (ce qui ouvre notamment la possibilité d'un changement de classe si la progression le justifie) et les étudiants peuvent désormais suivre des cours intensifs de français pendant six semaines dans le cadre des Cours d'été dispensés par la Maison des Langues (p. 16). Toujours d'après Moulin et al. (2022, p. 15), cette nouvelle offre de cours a été conçue pour répondre au mieux aux besoins des étudiants, notamment via un parcours spécifique selon leur niveau de français. Ces auteurs ajoutent que cette nouvelle structuration, imprégnée de l'expérience acquise durant les quatre premières années du programme, constitue une étape fondamentale dans l'enseignement du français à *Horizon académique*, à tel point qu'ils considèrent qu'elle marque l'émergence du dispositif « langue et intégration » à proprement parler.

Moulin et al. (2022, p. 14) soulignent que l'année 2020 n'a pas seulement été marquée par l'intégration du programme dans l' AIS, mais aussi par l'arrivée du COVID-19, qui a entraîné la fermeture des établissements scolaires suisses et le basculement des cours de l'UNIGE en ligne. Cette décision a été synonyme de répercussions majeures sur le public du programme, étant donné que peu de personnes disposaient du matériel technologique (ou des compétences pour l'utiliser) nécessaires pour suivre leurs cours en ligne. Néanmoins, des solutions ont pu être trouvées rapidement, tels que des achats ou dons d'ordinateurs, ou encore la mise à disposition dans les bibliothèques (une fois réouvertes) d'espaces pour transmettre les documents papier.

Au retour au présentiel, à la rentrée de septembre 2020, la situation était particulièrement complexe à gérer, comme le relèvent Moulin et al. (2022, p. 16). D'une part, parce que le niveau « infra A2 » accueillait des étudiants aux niveaux très hétérogènes, ce qui a demandé une organisation particulière et a débouché sur une réflexion par rapport à la plus-value que le programme pouvait apporter à des apprenants qui débutent leur apprentissage du français. D'autre part, parce que le contexte de crise sanitaire impliquait que la majorité des enseignements était toujours donné à distance.

3.5.4.2.6. Le dispositif des cours de français 2024-2025

Quatre ans plus tard, le volet « langue et intégration » accueille désormais 284 participants dans ses cours de langue, d'après Decap et al. (cf. diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024, slide 11).

Le dispositif des cours est à présent le suivant, toujours selon Decap et al. :

A1 vers A2	A2 vers B1	B1 vers B2
<ul style="list-style-type: none"> • Cours FLE (6h) • Ateliers FLE (2h) • Cours de renforcement (2h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cours FLE (6h) • Ateliers FLE (2h) • Cours de renforcement (2h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cours FLE (3h) • Cours FOU (2x2h) + cours facultaires (2h à 6h)
→ 10h/semaine pendant les semestres	→ 10h/semaine pendant les semestres	→ 7h/semaine pendant les semestres
4 classes	7 classes	6 classes
284 étudiant-es		

+ cours spécifiques HA pendant l'été et l'intersemestre.

Tableau 6 – Volet « langue et intégration », dispositif 2024-2025 (repris du diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024, slide 11)

Nous pouvons constater que les étudiants sont toujours répartis selon leur niveau de français. Racine et al. (2024, p. 11) rapportent que des discussions ont été menées à certains moments clés du développement du programme pour déterminer si d'autres critères pourraient être utilisés pour regrouper les participants dans les classes. La nationalité et la langue première des participants avaient été évoquées, notamment au moment de l'arrivée massive des étudiants ukrainiens, ainsi que le projet d'études des étudiants (UNIGE ou hautes écoles). Toutefois, les avantages, tels que la prise en compte de la L1 dans les cours et pour l'élaboration du matériel, pesaient peu face aux risques de créer des regroupements à l'intérieur d'un dispositif qui s'adresse déjà à un public spécifique (p. 12). Ceci est corroboré par les retours des répondants au questionnaire envoyé dans le cadre de l'étude menée par Racine et al. (2024, p. 12).

Nous pouvons également observer que le niveau de départ a été réhaussé et placé à A1 acquis. En effet, Moulin et al. (2022, p. 17) soulignent qu'à la rentrée 2022-2023, il a été décidé que les participants ayant un niveau inférieur à A1 ne seraient plus acceptés, mais redirigés vers des écoles de langue privées ou des associations.

En termes de cours, certains ajustements ont eu lieu, si l'on compare ce tableau avec le tableau 5 : les cours spécifiques de graphie-phonie (pour le niveau « A1 vers A2 ») et de prononciation (pour le niveau « A2 vers B1 ») ont disparu, tout comme l'atelier « apprendre à apprendre » pour le niveau « A1 vers A2 ». Les cours thématiques, proposés d'abord uniquement au niveau « A2 vers B1 », ont été rebaptisés en « cours de renforcement » et sont désormais également proposés au niveau « A1 vers A2 ». Enfin, l'atelier FOU a été supprimé pour le niveau le plus élevé. Les volumes horaires ont également été revus à la baisse pour tous les niveaux.

Pour ce qui est des spécificités des dispositifs selon les niveaux, les étudiants « A1 vers A2 », ancien « infra A2 », bénéficient d'un dispositif 100% *ad hoc*, ce qui est le cas aussi de 90 % des étudiants du niveau « A2 vers B1 », les 10% restants ayant la possibilité de suivre un cursus avec des étudiants internationaux dans le cadre de l'année d'immersion (AI) proposée par l'ELCF, d'après Decap et al. (cf. diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024, slide 20). Les étudiants du niveau « B1 vers B2 » bénéficient également d'un dispositif FLE/FOU 100% *ad hoc*.

Étant donné que la recherche menée dans le cadre du présent travail cible le niveau « B1 vers B2 », également appelé HA1, il convient de le présenter ici plus en détail. Ce niveau est composé de six classes, d'après le tableau ci-dessus. Les étudiants suivent sept heures de cours de français par semaine, qui se répartissent comme suit : trois heures de cours de FLE et deux fois deux heures de cours de FOU, toujours selon le même tableau. Ils ont également la possibilité de suivre deux à six heures de cours facultaires par semaine en tant qu'auditeur, ce qui leur permet de gagner du temps et de prendre de l'avance sur leurs études (Crettenand & Reusse 2019, p. 130). Les étudiants du niveau « vers B2 » ont trois possibilités en termes de cours facultaires. Ils peuvent choisir de les suivre à l'UNIGE, dans l'une de ses neuf facultés (sciences, médecine, lettres, droit, théologie, psychologie et sciences de l'éducation, traduction et interprétation, économie et management, sciences de la société) et treize centres interfacultaires (Centre universitaire d'informatique, Global Studies Institute, Institut des sciences de l'environnement, etc.) (SEFRI 2024, p. 15). Ils ont également la possibilité de les suivre dans une Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), qui propose des formations correspondant aux besoins du monde professionnel et permettant de développer des compétences directement applicables dans le monde du travail (p. 28). À Genève, on en compte six (HES-SO s.d.) : la Haute école d'art et de design (HEAD), la Haute école de gestion (HEG), la Haute école du paysage, d'ingénierie et d'architecture (HEPIA), la Haute école de musique

(HEM), la Haute école de santé (HEdS) et la Haute école de travail social (HETS). Les étudiants ont également accès à l'Institut de hautes études internationales et du développement (IHEID), qui est spécialisé dans les relations internationales, les questions de développement, les enjeux mondiaux et la gouvernance (SEFRI 2024, p. 33). Ces différentes possibilités en termes de cours facultaires font écho au paysage de l'enseignement supérieur suisse que nous avons dressé dans le premier chapitre : les étudiants du niveau « vers B2 » ont accès au domaine des hautes écoles, aussi bien universitaires que spécialisées, pour leurs cours facultaires.

Pour résumer, de manière globale, les étudiants du programme *Horizon académique* ont accès à des cours de langue à visée multiple – FLE, FLI et FOU – qui se déclinent sous une variété de formats (cours, ateliers, cours thématiques, sorties culturelles, en groupes classes, demi-groupes ou classes mélangées), assurés par une pluralité d'intervenants composés d'enseignants et de moniteurs, d'après Decap et al. (cf. diaporama de la journée d'études du 15.11.2024, slide 25).

3.5.4.2.7. La stabilisation du dispositif

Après les nombreux ajustements qui ont façonné le volet « langue et intégration » au fil des ans, Moulin et al. (2022, p. 16) relèvent qu'il semble maintenant être entré dans une phase de stabilisation.

Ces mêmes auteurs qualifient les premières années du programme, de 2016 à 2020, d'« organique[s] » (p. 16). À l'époque, les ressources humaines et financières à disposition étant plus limitées, les réponses apportées aux défis qui se posaient, tant sur le plan organisationnel que pédagogique, reposaient sur un fort investissement des acteurs impliqués (p. 16). L'équipe pédagogique devait faire face à différentes difficultés et contraintes, telles que l'augmentation considérable des étudiants par classe (jusqu'à 18) et les conditions de travail précaires, sans perspective de stabilisation, pour les membres de l'équipe enseignante (pp. 16-17).

Moulin et al. (2022, p. 17) mettent ensuite en avant le bouleversement qu'a constitué l'institutionnalisation du programme *Horizon académique* avec son entrée dans l' AIS en 2020. En devenant une mesure phare de la politique d'intégration cantonale et nationale, le dispositif a acquis une reconnaissance importante, ce qui lui a permis d'obtenir des garanties financières et à l'équipe pédagogique de mettre en place des réflexions pour pérenniser le volet « langue et intégration » sur le moyen terme. Une première phase de stabilisation s'en est ensuivie. Ce processus en était à ses débuts lorsqu'un autre bouleversement a eu lieu : le conflit en Ukraine qui a éclaté en mars 2022. Le dispositif, ouvert aux étudiants ukrainiens pour faire face à

l'urgence de la situation, a alors été ébranlé par leur arrivée massive ; pour prendre l'ampleur du phénomène, il convient de rappeler que plus d'une centaine d'étudiants ukrainiens ont suivi les cours d'été intensifs de français en 2022 en plus des étudiants réguliers du programme (p. 18). Fort de sa stabilisation en cours, de l'expertise développée au fil des ans et de la flexibilité conjuguée à la réactivité des différents acteurs impliqués, Moulin et al. (2022, p. 17) indiquent que le dispositif « langue et intégration » a pu résister à cette crise et a été à même de proposer une réponse en adéquation avec les besoins et le profil des étudiants ukrainiens.

Le processus de stabilisation a continué. Moulin et al. (2022, p. 17) soulignent que, grâce aux garanties financières, l'équipe enseignante a obtenu des CDD susceptibles de se transformer en CDI ainsi que la possibilité de pouvoir dédier un certain pourcentage de son temps de travail au suivi pédagogique et administratif des étudiants. Elles ont également permis d'augmenter le nombre d'acteurs impliqués dans l'équipe pédagogique, qui compte aujourd'hui 31 personnes : deux personnes pour la direction scientifique et administrative, deux personnes pour la coordination pédagogique, seize enseignants de la Maison des Langues, sept moniteurs en Master FLE, trois personnes pour le soutien administratif et une collaboratrice scientifique, d'après Decap et al. (cf. diaporama de la journée d'étude du 15.11.2024, slide 12). Tous ces acteurs, qui ont des rôles et des responsabilités claires, travaillent en collaboration et assistent régulièrement à des réunions pédagogiques ainsi qu'à des échanges de pratiques (Moulin et al. pp. 17-18).

La stabilisation du dispositif justifie le fait que Racine et al. (2024, p. 1) le qualifient aujourd'hui de fonctionnel, dans le sens où il permet d'offrir de nouvelles perspectives d'intégration à un grand nombre de personnes. Ceci est corroboré par différentes données. Moulin et al. (2022, p. 18) relèvent par exemple qu'un nombre croissant de participants arrivent à valider le niveau B2 au terme de leur cursus dans le volet « langue et intégration » et qu'en 2022, une quarantaine d'étudiants ont pu s'immatriculer dans une formation à l'UNIGE ou dans une haute école. Ils notent également (pp. 18-19) les issues positives en termes d'employabilité des participants (stages, emploi, réseautage) et de valorisation des *soft skills*, tels que la confiance en soi ou la socialisation. Racine et al., dans leur étude de 2024, mettent également en avant plusieurs réussites. Le bienfondé du choix d'avoir mis en place un dispositif spécifique pour les participants du programme est notamment confirmé par les résultats obtenus, qui ne montrent aucune association entre le caractère *ad hoc* du programme et une quelconque forme de stigmatisation (pp. 8-9). La « ghettoïsation » était en effet présentée comme un inconvénient des dispositifs *ad hoc* au niveau des aspects psychosociaux dans le tableau 3. Au contraire, les

répondants affirment disposer d'un cadre d'apprentissage sécurisant dans lequel ils ne sont pas stressés (p. 10). De plus, les résultats obtenus par ces auteurs montrent que le programme remplit ses objectifs linguistiques en apportant aux étudiants des compétences aussi bien génériques que spécifiques en français, 87% des répondants estimant que les enseignements suivis leur apportent une meilleure maîtrise du français général et 88% une meilleure maîtrise du français utilisé à l'université (p. 10). Ceci est à mettre en lien avec les cours de français proposés qui, comme nous l'avons vu, convoquent des éléments du FLE, du FLI et du FOU, soit des déclinaisons que nous avons présentées comme particulièrement pertinentes pour notre public dans le chapitre précédent. Les apports des enseignements ne sont pas uniquement langagiers, mais concernent également des éléments extralinguistiques, avec 85% des répondants qui mettent en avant les rencontres qu'ils font dans les cours et 88% qui estiment avoir gagné en confiance depuis qu'ils ont intégré les cours de français (p. 10). Pour finir, Moulin et al. (2022, p. 14) relèvent que le dispositif compte également parmi ses réussites l'implication des étudiants en Master FLE. Alors qu'ils étaient auparavant bénévoles, ils occupent aujourd'hui le statut de moniteurs rémunérés et certains, forts de cette expérience de monitorat, sont même devenus par la suite enseignants dans le programme.

3.5.4.2.8. Les perspectives pour l'avenir

Cette stabilisation du dispositif permet d'envisager l'avenir sous le prisme de différents projets. Au niveau pédagogique, Moulin et al. (2022, p. 20) soulignent la nécessité de continuer à affiner le dispositif d'enseignement du français face aux nouveaux défis qui émergent en permanence et la nécessité de valoriser et pérenniser les séquences pédagogiques élaborées par l'équipe enseignante. Ces mêmes auteurs évoquent également les réflexions en cours sur l'élaboration d'un Référentiel de compétences et le développement d'une Boîte à outils pédagogique pour l'enseignement, tous deux axés sur l'apprentissage du français à un public migrant de niveau tertiaire. Au niveau de la recherche, ils mentionnent l'établissement de liens avec des enseignants/chercheurs qui travaillent dans des contextes similaires (par exemple dans le programme *Access2University*), la réalisation de mémoires de recherches sur le dispositif d'enseignement du français dans le programme (le présent travail en est justement un) et l'organisation de journées d'étude.

En résumé, le volet « langue et intégration » s'est construit au fil des évolutions contextuelles avec pour priorité celle de répondre au mieux aux besoins de son public tout en prenant en compte ses caractéristiques.

Ce troisième et dernier chapitre théorique nous a permis de présenter plusieurs programmes passerelles de préparation aux études universitaires en Suisse romande et en Belgique, qui se distinguent par leur ancienneté et leur taille (en termes de nombre de participants), mais surtout par les choix organisationnels et didactiques en matière de conception du dispositif de formation linguistique,

Dans cette partie théorique, nous avons vu que les institutions d'enseignement supérieur sont en première ligne face à l'arrivée massive de migrants avec un profil universitaire. L'enseignement et l'apprentissage de la langue du pays d'accueil constituent dès lors un enjeu majeur, pour les étudiants comme pour les universités, qui doivent mettre en place une formation linguistique adaptée à ce public particulier. Dans le contexte francophone qui est le nôtre se pose ainsi la question du français à enseigner en lien avec les objectifs des migrants qui se destinent à des études supérieures. Le programme genevois *Horizon académique*, à travers son dispositif de formation linguistique qui convoque plusieurs déclinaisons du français, semble permettre de remplir ces objectifs. Cette partie théorique nous a également permis d'aborder les enjeux et les difficultés que rencontrent les étudiants dans leurs cours facultaires. Faute d'études spécifiques sur les étudiants migrants en raison de la nouveauté de ce champ de recherche, nous avons détaillé les difficultés qui ont été relevées dans la littérature sur les étudiants étrangers internationaux et les étudiants réguliers en nous basant sur l'idée qu'elles pourraient servir d'indicateurs.

Le présent travail vise à enrichir la littérature encore rare sur le sujet en s'intéressant à la finalité première du programme *Horizon académique* : celle d'être une passerelle vers les études universitaires. Nous avons choisi pour public-cible les étudiants du niveau « vers B2 », qui suivent à la fois des cours de français et des cours facultaires, pour voir comment se passe la transition entre les cours de langue et les cours à l'UNIGE ou dans une haute école. Plus concrètement, dans quelle mesure les étudiants parviennent-ils à mobiliser dans leurs cours facultaires les savoirs et les savoir-faire travaillés dans les cours du volet « langue et intégration » ? Le dispositif langagier mis en place par le programme leur permet-il de suivre leurs cours facultaires en français ? Quelles difficultés rencontrent-ils dans le cadre de cette transition ? S'agit-il des mêmes que celles des étudiants internationaux et des étudiants réguliers ?

Pour dresser un premier bilan de la situation et préparer le terrain de notre étude, un questionnaire réalisé par l'équipe de recherche d'*Horizon académique* a été distribué en juillet 2024 aux étudiants du niveau « vers B2 » sortants pour avoir un retour sur leur expérience dans les cours facultaires qu'ils avaient suivis au cours de l'année. À partir des réponses obtenues, nous avons décidé de réaliser un suivi qualitatif sur un semestre de plusieurs étudiants de ce niveau, dès le début de leurs cours facultaires, en combinant *focus groups*, observations participantes et entretiens semi-directifs individuels. Les résultats du questionnaire, qui ne seront pas présentés dans la partie pratique étant donné qu'il ne s'agit pas de notre travail personnel, nous ont justement permis de mieux orienter notre suivi et de préparer la trame des *focus groups* ainsi que celle des entretiens. Nous présentons notre méthodologie en détail dans le chapitre suivant et les résultats qu'elle nous a permis d'obtenir feront, eux, l'objet du chapitre cinq.

PARTIE PRATIQUE

4. Méthodologie

Ce chapitre est consacré à la méthodologie adoptée dans le présent travail, qui combine *focus groups*, observations participantes et entretiens semi-directifs individuels menés auprès d'étudiants du niveau « vers B2 » du programme *Horizon académique*. Après une première partie dans laquelle nous exposerons les éléments théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyés pour construire notre méthodologie, nous présenterons de manière détaillée les différentes étapes que nous avons suivies.

4.1. Préparation de l'étude : considérations théoriques

La méthodologie que nous avons développée est basée sur des références théoriques qui nous ont permis de mieux comprendre le fonctionnement des instruments de collecte de données utilisés, à savoir les *focus groups*, l'observation participante et les entretiens semi-directifs individuels.

4.1.1. Les *focus groups*

4.1.1.1. Définition des *focus groups*

Les *focus groups* constituent un instrument de collecte de données (Baribeau 2009, p. 133) utilisé en recherche qualitative (Morgan 1998b, p. 11), que Blee et Taylor (2002) définissent de la manière suivante : « Discussions à l'intérieur d'un petit groupe de participants guidées par un modérateur dans le but d'obtenir des informations à propos d'un sujet spécifique qui intéresse tout particulièrement le chercheur »¹³ (p. 107). Les *focus groups* supposent donc, d'après Baribeau (2009, p. 134), un groupe, un animateur et une discussion entre ces personnes, ainsi qu'un objet d'attention selon Baribeau et Germain (2010, p. 36).

Silverman et Patterson (2014, p. 227) relèvent que ces discussions sont informelles, tandis que Della Porta (2014, p. 2) souligne qu'elles ne sont pas structurées de manière rigide. Morgan (1998b) ajoute qu'à travers elles, le chercheur apprend grâce à l'écoute des participants (p. 9) et développe une compréhension fine de leurs expériences ainsi que de leurs croyances (p. 11). Concernant leur durée, celle-ci est comprise généralement entre une à deux heures, deux heures représentant la limite sur le plan physique et psychologique (Krueger 1998, p. 49) mais Della Porta (2014, p. 9) recommande de ne pas dépasser une heure trente afin d'éviter que l'attention des participants ne diminue.

¹³ « Discussions between a small group of participants guided by a moderator to obtain information about a particular topic of interest to the researcher », notre traduction.

Le procédé des *focus groups*, qui permet de recueillir des données accessibles uniquement au travers de l'interaction entre un groupe de personnes qui discutent ensemble (Baribeau & Germain 2010, p. 45), a été développé dans les années 1940 par Paul Lazarsfeld au Bureau de recherche sociale appliquée de l'Université de Columbia (Silverman & Patterson 2014, p. 209). Il est de plus en plus populaire dans le domaine des sciences sociales qualitatives depuis les années 90 (Barbour 2008, p. 133) et aujourd'hui, Della Porta (2014, p. 15) note qu'il a tendance à être couplé avec d'autres procédés de collecte de données dans les études, comme des sondages, ou alors en complémentarité avec l'observation ou l'entretien individuel (Baribeau 2009, pp. 133-134), perspective que nous avons également adoptée dans notre recherche.

4.1.1.2. Intérêt des *focus groups*

Si les *focus groups* gagnent en popularité depuis les années 90, c'est d'abord parce qu'ils constituent un instrument de collecte de données intéressant pour ce à quoi ils donnent accès. D'après Della Porta (2014, p. 3), il s'agit de la position d'un certain groupe par rapport à un sujet particulier et du processus collectif à travers lequel elle prend forme. Elle ajoute que les *focus groups* permettent également de comprendre la manière dont certains groupes coconstruisent le sens et les normes qui gouvernent leur comportement. Baribeau (2009) évoque, elle, les « aspects qui opposent [les participants], qui les relie, [l]es nuances entre leurs visions, leurs croyances ou leurs opinions » (pp. 135-136).

Pour les chercheurs, les *focus groups* se révèlent particulièrement dignes d'intérêt sur le plan de la facilité avec laquelle les données sont récoltées ; Morgan (1998b, p. 97) explique en effet que les chercheurs peuvent acquérir de nouvelles connaissances sur les sujets qui les intéressent simplement en écoutant les participants discuter entre eux. Baribeau et Germain (2010, p. 36) mentionnent également un gain de temps.

Du point de vue des participants, grâce aux *focus groups*, ils peuvent s'insérer dans un collectif qui leur permet de discuter avec d'autres personnes et de s'y confronter (Della Porta 2014, p. 2), ce qui donne souvent lieu à des échanges animés et spontanés sur le sujet déterminé par le chercheur (Barbour 2008, p. 135). De plus, les *focus groups* instaurent un cadre agréable dans lequel les participants se sentent à l'aise (Morgan 1998b, p. 97).

Enfin, les *focus groups* constituent un procédé de collecte de données idéal pour s'intéresser à des sujets qui sont encore mal connus et mal compris (Morgan 1998b, p. 12), ou alors des sujets sur lesquels les participants, seuls, ne se sont jamais véritablement interrogés, mais auxquels ils vont s'intéresser grâce à la force du collectif (Barbour 2008, p. 134). Notre étude rentre dans ce

cadre : d'une part, les enjeux rencontrés par les étudiants migrants dans leurs cours facultaires ont fait l'objet de très peu d'études dans la littérature et, d'autre part, les participants du programme *Horizon académique* n'ont pas l'occasion d'habitude de s'exprimer sur les défis auxquels ils sont confrontés dans les cours facultaires qu'ils suivent.

4.1.1.3. *Rôle du modérateur*

La présence d'un modérateur est essentielle pour le déroulement d'un *focus group*, car c'est à lui que revient la tâche de faciliter la discussion, de stimuler le débat et d'essayer d'assurer la participation de tous (Della Porta 2014, p. 2).

Deux options se présentent au modérateur selon Della Porta (p. 6) : soit il peut s'assurer du bon fonctionnement de la discussion sans poser de questions spécifiques aux participants, soit il peut leur poser des questions précises dans un ordre particulier. Cette même auteure souligne que l'équilibre à atteindre est fragile, le modérateur devant bien doser les moments où il écoute et ceux où il intervient.

Morgan (1998b, p. 10) insiste sur le fait que le modérateur ne doit pas chercher à tout contrôler, étant donné que chaque groupe a une dynamique propre. Il doit faire particulièrement attention à limiter ses interventions et à ne pas interrompre la conversation (Della Porta 2014, p. 6). Néanmoins, il peut se retrouver dans l'obligation d'intervenir pour faire en sorte que tous les participants aient l'occasion de participer à la discussion – certains participants ne s'exprimant pas alors que d'autres monopolisent la parole (Baribeau & Germain 2010, p. 36) – et que tous les thèmes qu'il a prévu d'aborder soient traités lors de la discussion (Della Porta 2014, p. 9).

4.1.1.4. *Participants*

Outre la présence du modérateur, celle des participants est indispensable lors d'un *focus group*.

Il n'existe pas de consensus dans la littérature par rapport au nombre idéal de participants dans les groupes. Della Porta (2014, pp. 9-10) recommande d'en avoir entre six et huit, tandis que Morgan (1998a, p. 71) et Saldanha et O'Brien (2013, p. 173) préconisent d'en avoir entre six et dix. Morgan (1998a, p.71) insiste sur l'importance de ne pas en avoir trop, au risque que certains ne puissent pas s'exprimer, ni trop peu, au risque de ne pas pouvoir générer une discussion. Il explique que, de manière générale, un groupe de six participants est considéré comme un petit *focus group*, tandis qu'un groupe de dix est plutôt considéré comme un grand *focus group*, et ajoute qu'il est possible, et même plus approprié, d'effectuer des *focus groups* en plus petits

groupes pour garantir davantage de succès dans le cadre de certaines recherches. Pour ce qui est du nombre de groupes, ce même auteur (p. 77) recommande d'en prévoir entre trois et cinq.

Par rapport au nombre de participants total pour mener à bien la recherche, Saldaña (2011, p. 34) précise qu'il dépend de nombreux facteurs, mais qu'il est considéré comme suffisant dès lors que le chercheur a suffisamment de données pour l'analyse, peu importe qu'il ait écouté trois ou trente personnes. Morgan (1998a, p. 78) évoque, lui, comme point de repère, le moment où est atteint la saturation théorique, quand les groupes commencent à se répéter. Il considère que le chercheur peut alors mettre fin aux *focus groups*, car il ne pourra rien observer de plus.

Au-delà du nombre de participants, le chercheur doit réfléchir à leur profil. Morgan (1998a, p. 56) note que le choix des participants repose sur une stratégie dite de « purposive sampling », qui consiste à sélectionner précisément les participants par rapport au but de sa recherche afin que les discussions soient les plus productives possibles.

La composition des groupes doit également faire l'objet d'une attention particulière. Le chercheur doit notamment s'assurer de la compatibilité des participants à l'intérieur d'un même groupe (Morgan 1998a, p. 59), car les *focus groups* reposent sur des discussions entre des personnes considérées comme égales (Della Porta 2014, p. 3). En effet, plus les participants sont compatibles, plus la dynamique de groupe sera bonne et la discussion, facile (Morgan 1998a, p. 58) ; ils passent également moins de temps à expliquer aux autres qui ils sont et peuvent donc se concentrer sur les sujets dont il est question (p. 59). Pour s'assurer de la compatibilité des participants, le chercheur doit donc composer des groupes homogènes (p. 61) sur la base d'une caractéristique commune (Barbour 2008, p. 135). Celle-ci, d'après Morgan (1998a, p. 61), est souvent d'ordre démographique et est généralement liée au genre, à la race, à l'âge, au lieu de résidence, au niveau d'études, au métier, au revenu, au statut marital ou à la composition de la famille des participants. L'homogénéité des groupes est d'autant plus importante qu'elle contribue à la vitesse à laquelle le chercheur atteint le point de saturation des données : plus les groupes sont homogènes, plus vite il est atteint, comme le relèvent Saldanha et O'Brien (2013, p. 193).

L'homogénéité est certes importante, mais le chercheur doit également faire en sorte que l'ensemble des groupes reflète une certaine diversité (Morgan 1998a, p. 59) afin qu'il puisse avoir accès à différentes perspectives sur les sujets qui l'intéressent (p. 64) et démontrer des tendances parmi certaines catégories de personnes (pp. 56-57).

En résumé, les *focus groups* nous semblaient adaptés pour notre étude, d'une part parce qu'ils nous offraient la possibilité d'obtenir un retour collectif de la part de plusieurs étudiants en même temps et, d'autre part, parce qu'ils permettaient à ces derniers d'échanger collectivement au sujet des enjeux qu'ils rencontrent dans leurs cours facultaires. Nous avons néanmoins dû compléter ce procédé. En effet, il ne nous permettait pas de voir concrètement ce qui se passe pour les étudiants dans les cours facultaires. Nous avons donc fait le choix de réaliser également des observations participantes suivies d'entretiens semi-directifs individuels.

4.1.2. L'observation participante et les entretiens semi-directifs individuels

Notre approche méthodologique conjugue les *focus groups* à l'observation participante et aux entretiens semi-directifs individuels. Selon Baribeau et Germain (2010), il s'agit d'une pratique courante dans le cadre de la recherche, mais ces auteurs attirent l'attention sur la nécessité de « demeurer attentif au fait qu'en combinant, les sujets peuvent avoir le sentiment de se redire (groupe et individuel) ou encore d'être épiés (observation et entretien) » (p. 33).

L'observation constitue un procédé qui permet au chercheur de « collecter une quantité importante de données sur le comportement et les actions des participants dans un contexte défini »¹⁴ (Mackey & Gass 2005, p. 176). Elle comporte toutefois deux inconvénients. Le premier est celui du paradoxe de l'observateur, qui signifie que la présence d'un observateur peut influencer le comportement des personnes observées, comme l'expliquent Mackey et Gass (2005, p. 176). Pour remédier à ce problème, ces auteurs conseillent d'avoir recours à l'observation participante, qui consiste pour l'observateur à être membre du groupe qu'il observe, ce qui est d'autant plus faisable dans des contextes où il peut facilement se mélanger¹⁵. Le deuxième inconvénient est lié au fait que les observations « ne permettent pas d'accéder aux motivations qui se cachent derrière les comportements et actions des participants »¹⁶ (p. 176), toujours d'après Mackey et Gass, qui recommandent aux chercheurs de les combiner avec un autre procédé de collecte de données, tels que les entretiens.

Nous avons donc suivi les recommandations de ces deux auteurs, et avons choisi d'inclure dans notre méthodologie des observations participantes ainsi que des entretiens. Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs individuels, qu'ils définissent comme suit : « Les entretiens semi-directifs sont moins rigides [que les entretiens directs]. Le chercheur utilise une liste de

¹⁴ « to collect large amounts of rich data on the participants' behavior and actions within a particular context », notre traduction.

¹⁵ « to blend in », notre traduction.

¹⁶ « do not allow the researcher access to the participants' motivation for their behaviours and actions », notre traduction.

questions comme un guide, tout en ayant la liberté de faire des digressions et de demander des précisions »¹⁷ (p. 173).

Les éléments théoriques que nous venons de présenter constituent la base sur laquelle nous nous sommes appuyée pour mener à bien notre étude, dont les aspects pratiques font l'objet de la prochaine partie.

4.2. Dans la pratique : le déroulement de l'étude

Notre étude s'est déroulée en trois temps, développés ici en détails : la réalisation de deux *focus groups*, la conduite d'observations de cours facultaires ainsi que d'entretiens semi-directifs individuels, et la réalisation d'un dernier *focus group*.

4.2.1. Au début du semestre d'automne 2024 : deux *focus groups*

4.2.1.1. But des *focus groups* mis en place

Nous avons décidé de réaliser des *focus groups* dans l'objectif d'obtenir, peu après la rentrée, un retour de la part des étudiants du niveau « vers B2 » par rapport aux enjeux rencontrés dans le cadre du suivi des cours facultaires. Nous voulions également nous appuyer sur les résultats de ces *focus groups* afin d'avoir une idée plus claire de la trame de questions à établir pour les entretiens semi-directifs, qui constituent une autre étape de notre méthodologie. Il convient de préciser que le questionnaire évoqué à la fin du chapitre précédent a été utile dans l'élaboration de la trame de ces *focus groups*.

4.2.1.2. Composition des groupes

Nos participants devaient répondre aux critères suivants : être étudiant du niveau « vers B2 », avoir acquis un niveau B1 en français, et suivre des cours facultaires en français à l'UNIGE ou dans une haute école. Les étudiants suivant des cours facultaires au Global Studies Institute (GSI), à la Geneva School of Economics and Management (GSEM), à l'IHEID et dans certains cursus en sciences ne pouvaient donc pas participer à notre étude, étant donné qu'une grande partie des cours qui y sont dispensés sont donnés en anglais.

Nous avons pour objectif de départ de mener notre étude avec une dizaine de participants (entre 10 et 12) répartis dans deux *focus groups* de cinq ou six personnes. Nous étions conscients du fait que nous ne suivions pas tout à fait les recommandations préconisées dans la littérature et

¹⁷ « Less rigid are semistructured interviews, in which the researcher uses a list of questions as a guide, while still having the freedom to digress and probe for more information », notre traduction.

évoquées plus haut, mais nous nous attendions à ce qu'il soit difficile de recruter un nombre plus important de participants.

Pour le recrutement, nous avons envoyé un mail avec un appel à volontaires et sommes passés dans toutes les classes du niveau « vers B2 » pendant la semaine de la rentrée afin de présenter notre projet de recherche.

11 personnes ont accepté de participer à notre étude, mais seulement neuf ont pris part aux *focus groups*, car il était trop compliqué d'intégrer les deux dernières. Nous avons réparti les étudiants en deux groupes en fonction de leurs disponibilités : un premier groupe composé de six personnes et un deuxième groupe composé de trois personnes. Leur profil détaillé est présenté en annexe (cf. annexe 1). Les deux groupes n'étaient pas équilibrés en termes de nombre de participants, mais nous n'avons pas eu d'autre choix étant donné qu'il a fallu composer avec leurs disponibilités ainsi qu'avec l'urgence d'organiser le *focus group* peu après la rentrée. Néanmoins, les groupes étaient homogènes – tous les participants étant du niveau « vers B2 » – et reflétaient également une certaine diversité en termes de facultés et de classes de HA1, ce qui constituait une richesse.

4.2.1.3. Déroulement des focus groups

Le premier *focus group* a eu lieu le 9 octobre 2024 (durant la quatrième semaine du semestre) et le second la semaine d'après, le 16 octobre. D'une durée relativement équivalente (une heure pour le premier et une heure trente pour le second), ils se sont déroulés dans une salle de réunion de la Maison des Langues, à Uni Pignon.

Après avoir distribué un formulaire d'information et de consentement aux participants, nous avons projeté un Padlet sur lequel étaient affichées les six questions ci-dessous.

1. Comment je me sentais à la rentrée à l'idée de suivre des cours dans ma faculté ? Et maintenant, trois semaines après la rentrée, comment je me sens ?
2. Est-ce que je rencontre des difficultés particulières dans mes cours en faculté ? Si oui, ces difficultés sont-elles plutôt en lien avec le français, avec le contenu des cours eux-mêmes ou alors avec l'organisation des cours à l'Université de Genève ?
3. Est-ce que j'ai une idée de la manière dont je pourrais surmonter les difficultés que je rencontre dans mes cours en faculté ?
4. Est-ce que j'ai l'impression que le travail que je fais en français en HA1 m'aide à surmonter ces difficultés ou pas ? Est-ce que j'arrive à donner des exemples concrets ?
5. Est-ce que j'ai une idée de ce que le programme *Horizon académique* pourrait mettre en place pour m'aider davantage dans le suivi de mes cours en faculté ?
6. Est-ce que je me prépare d'une manière particulière avant chaque cours en faculté ? Qu'est-ce que je fais avant, pendant et après le cours ?

Figure 1 – Questions abordées lors des *focus groups* d'octobre

Ces questions, qui étaient également imprimées sur des papiers posés sur la table, ont été élaborées à l'aide des informations collectées par le biais du questionnaire. Les participants ont discuté des six questions dans l'ordre qui était prévu. Il avait été décidé de ne pas aborder plus de six thématiques afin que tout le monde ait le temps de s'exprimer dessus, et de formuler les questions en « je » pour être moins frontal.

Durant les *focus groups*, en tant que modérateur, nous avons lu les questions, parfois en les précisant ou en donnant des exemples pour que les réponses données par les étudiants soient en adéquation avec la question posée ou pour étoffer la discussion. Nous nous sommes également assurée du fait que tout le monde prenait la parole, notamment en demandant aux participants qui ne s'étaient pas encore exprimés sur une question de le faire, en la leur posant directement.

4.2.1.4. *Enregistrement et transcription des focus groups*

Les discussions qui ont eu lieu dans le cadre des *focus groups* ont été enregistrées, puis transcrites avant d'être analysées, comme le préconisent Silverman et Patterson (2011, p. 208).

Nous avons réalisé l'enregistrement à l'aide d'un téléphone couplé à un enregistreur. Nous avons opté pour un enregistrement audio, sans enregistrement vidéo, pour que les participants soient plus à l'aise et que la conversation reste spontanée (Della Porta 2014, p. 11). De plus, nous avons fait ce choix pour tenir compte du fait que de nombreux étudiants du programme *Horizon académique* ne souhaitent pas être filmés.

Concernant la transcription, nous avons décidé de transcrire non pas l'entièreté des *focus groups*, mais les passages les plus pertinents, étant donné que nous n'avions pas pour objectif

de réaliser une analyse du discours complète. La transcription réalisée ne suit pas de convention particulière mais respecte l'orthographe conventionnelle et reproduit fidèlement la parole des participants, erreurs de français comprises. Pour anonymiser les données, nous avons remplacé les noms des participants par E1, E2, E3, etc. (E pour étudiant).

4.2.2. Au cours du semestre d'automne 2024 : observations de classe et entretiens semi-directifs individuels

4.2.2.1. Sélection des participants

Les *focus groups* ont été suivis, plus tard dans le semestre, par des observations de cours facultaires et des entretiens semi-directifs individuels. Pour tenir compte de la charge de travail importante que représentait cette étape de notre méthodologie, seuls quelques-uns des participants initiaux ont été sélectionnés pour y prendre part.

Notre choix a été guidé par l'endroit où ils suivaient des cours facultaires. Nous avons retenu les deux étudiants qui suivaient des cours facultaires dans une haute école et deux étudiants qui suivaient leurs cours facultaires à l'UNIGE, chacun dans une faculté différente (une faculté de « sciences dures » pour l'un et une faculté de « sciences humaines » pour l'autre), afin d'avoir un panel qui rende compte de filières d'études différentes et qui nous permette d'obtenir des résultats variés.

Les quatre étudiants suivis étaient les suivants :

E1 a 35 ans, est originaire de Turquie, a le kurde comme langue première, n'a pas fait d'études universitaires dans son pays d'origine et suit les cours de français d'*Horizon académique* depuis les cours d'été 2023. Il est actuellement dans la classe HA1.1 et suit, en parallèle, quelques cours dans le département d'informatique de la Faculté des sciences de l'UNIGE.

E2 a 39 ans, est originaire d'Ukraine, a l'arménien et le russe comme langues premières, a fait des études universitaires en finance dans son pays d'origine et suit les cours de français d'*Horizon académique* depuis les cours d'été 2023. Elle est actuellement dans la classe HA1.2 et suit, en parallèle, quelques cours dans la Faculté de psychologie à l'UNIGE.

E3 a 35 ans, est originaire de Turquie, a le turc et le kurde comme langues premières, a fait des études universitaires de droit dans son pays d'origine et suit les cours de français d'*Horizon académique* depuis les cours d'été 2022. Il est actuellement dans la classe HA1.5 et suit, en parallèle, quelques cours à la Haute école de travail social (HETS).

E4 a 40 ans, est originaire de Turquie, a le turc comme langue première, a fait des études universitaires en chimie dans son pays d'origine et suit les cours de français d'*Horizon académique* depuis les cours d'été 2024. Elle est actuellement dans la classe HA1.1 et suit, en parallèle, quelques cours à la Haute école de Santé (HEdS).

Nous constatons ici que, pour trois participants sur quatre, leur projet académique est très éloigné de leur parcours initial. En effet, dans le programme *Horizon académique*, les étudiants peuvent avoir un projet académique avec ou sans lien avec leur parcours préalable, ce qui n'est pas sans incidence sur les questions de langue, comme nous le verrons dans le chapitre suivant lors de l'analyse des résultats.

4.2.2.2. Déroulement des observations et des entretiens

À travers les observations, nous voulions voir concrètement comment les choses se passent en faculté pour les étudiants, par exemple à quel type de cours ils sont confrontés et comment ils se comportent pendant les cours. Les entretiens, eux, constituaient une occasion d'avoir un retour direct « à chaud » de la part des étudiants après l'observation pour pouvoir creuser certains points.

Nous sommes allée observer quatre cours facultaires aux côtés des étudiants qui les suivaient et que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

Intitulé	Faculté / Haute école	Niveau	Modalité	Durée
Analyse I	Sciences (section de mathématiques)	Bachelor	Cours <i>ex cathedra</i> en auditoire ¹⁸	2h (2x/semaine)
Introduction au développement social et affectif	Psychologie	Bachelor	Cours <i>ex cathedra</i> en auditoire	2h
Modèles et méthodes d'intervention	Haute école de travail social (HETS)	Bachelor	Cours séminaire dans une petite salle	4h
Sciences biomédicales	Haute école de santé (HEdS)	Année propédeutique ¹⁹	Cours <i>ex cathedra</i> en auditoire	4h

Tableau 7 – Cours observés²⁰

Au cours de ces observations, nous avons pris des notes en fonction d'une grille (cf. annexe 2). Nous nous sommes focalisée à la fois sur le contenu du cours et sur le comportement de l'étudiant, en nous concentrant par exemple sur le degré de technicité du cours, le débit de parole de l'enseignant, le support de cours ou encore le comportement de l'étudiant observé par rapport à celui de ses camarades et ses interactions avec eux.

Tout de suite après la fin de chaque cours, un entretien semi-directif a été mené avec chaque étudiant observé. Ils se sont déroulés dans le bâtiment où avait eu lieu l'observation, dans les espaces communs, et ont duré entre 15 et 30 minutes suivant les participants. Nous avons suivi un canevas d'entretien commun à tous les étudiants (cf. annexe 3). Elle comprenait des questions sur les impressions générales des participants par rapport au cours du jour (degré de difficulté et représentativité par rapport aux autres cours sur le semestre), sur les difficultés qu'ils y avaient rencontrées, sur le support de cours et sur les pièces qu'ils avaient produites, notamment en termes de prise de notes. Les propos tenus par les participants pendant les entretiens ont été croisés avec ceux qu'ils avaient tenus pendant les *focus groups*.

¹⁸ Le cours est complété par des séances d'exercices et des travaux pratiques, que nous ne sommes pas allées observer.

¹⁹ La réussite de l'année propédeutique à la HEdS permet aux étudiants qui ne sont pas au bénéfice direct d'un accès aux formations de niveau Bachelor dans le domaine Santé d'y accéder (HEdS s.d.).

²⁰ Le descriptif de chaque cours, à l'exception de celui de la HEdS, est présenté dans l'annexe 4.

4.2.2.3. *Enregistrement et transcription des entretiens*

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un téléphone, sans l'enregistreur cette fois-ci (nous nous étions en effet rendu compte lors des premiers *focus groups* que la qualité sonore des enregistrements produits par le téléphone était amplement suffisante). Pour les mêmes raisons citées précédemment, nous nous sommes passé de l'enregistrement vidéo.

Les entretiens ont été transcrits, une fois encore, non dans leur totalité mais en tenant compte des passages les plus pertinents et en réutilisant les pseudos associés à chaque participant.

4.2.3. À la fin du semestre d'automne 2024 : un dernier *focus group*

Le dernier *focus group* que nous avons réalisé nous a permis de voir s'il y avait eu des évolutions par rapport aux réponses données par les participants au début du semestre et de mettre en parallèle les réponses obtenues à plusieurs mois d'intervalle.

Nous avons pour objectif de départ d'organiser deux *focus groups* avec les mêmes participants qu'au début du semestre, mais plusieurs d'entre eux n'ont finalement pas pu se libérer ou ont eu un empêchement de dernière minute. Le groupe final était donc composé de quatre personnes (cf. annexe 1), dont trois qui avaient participé à la phase précédente des observations et des entretiens.

Nous nous sommes réunis le 11 février 2025 – soit la semaine juste avant la rentrée du semestre de printemps – dans une salle de réunion de la Maison des Langues à Uni Pignon, pour une durée d'une heure trente. Le déroulement du dernier *focus group* a été identique à celui des *focus groups* conduits en septembre. Nous avons repris les mêmes questions (voir la figure ci-dessous), en les adaptant toutefois pour tenir compte du fait que les participants avaient alors complété un semestre entier de cours facultaires et en ajoutant une question pour traiter spécifiquement de leur utilisation des outils numériques, qui nous était apparue comme digne d'intérêt suite aux observations de cours et aux entretiens.

1. Comment je me sens après avoir suivi un semestre de cours facultaires ?
2. Quelles sont les difficultés que j'ai rencontrées ce semestre dans mes cours facultaires ?
3. Qu'est-ce que j'ai mis en place concrètement pour surmonter les difficultés que j'ai rencontrées dans mes cours facultaires ?
4. Est-ce que j'ai une idée de ce que le programme *Horizon académique* pourrait mettre en place pour m'aider davantage dans le suivi de mes cours en faculté ?
5. Est-ce que ma méthode de travail a changé au cours du semestre, par rapport à ce que je fais avant, pendant et après le cours ?
6. Comment j'utilise les outils numériques et l'IA dans mes cours facultaires ? (ex. : traducteurs automatiques et ChatGPT)
7. Est-ce que j'ai l'impression que les cours de FLE et de FOU m'ont aidé à suivre mes cours facultaires ? Est-ce que je vois plus le lien maintenant entre le travail fait dans ces cours et mes cours facultaires ?
8. Est-ce que j'ai passé des examens à la session de janvier ? Si oui, comment ça s'est passé ?

Figure 2 – Questions abordées lors du *focus group* de février

Durant le *focus group*, pour stimuler la discussion, nous avons pu prendre appui sur les réponses que les participants avaient données en septembre.

Pour l'enregistrement et la transcription, nous avons procédé de la même manière que pour les phases précédentes.

Pour résumer, notre processus de collecte de données s'est étendu sur un semestre entier. Il a pris la forme d'un suivi qualitatif en plusieurs parties d'étudiants du niveau « vers B2 » et a combiné plusieurs instruments : les *focus groups*, l'observation participante et les entretiens semi-directifs individuels.

Ce chapitre dédié à des considérations méthodologiques nous a permis de présenter de manière extensive les différentes étapes que nous avons suivies pour collecter nos données et qui sont sous-tendues par des réflexions théoriques de la part de plusieurs auteurs. Notre étude, qui s'inscrit dans une perspective résolument qualitative en combinant *focus groups*, observation participante et entretiens semi-directifs individuels, se caractérise par l'obtention d'une quantité importante de données très riches. Celles-ci ne pouvant pas toutes être abordées dans le présent travail pour des raisons de faisabilité, nous proposons dans le chapitre suivant une analyse des données obtenues en lien avec l'objectif de notre travail, qui consiste à voir dans quelle mesure les étudiants du niveau « vers B2 » du programme *Horizon académique* parviennent à mobiliser dans les cours facultaires les savoirs et savoir-faire acquis dans les cours de français, en

s'intéressant notamment aux enjeux auxquels ils sont confrontés dans de cadre de cette transition.

5. Analyse des données

Le présent chapitre est consacré à l'analyse des résultats que nous ont permis d'obtenir les *focus groups*, les observations participantes et les entretiens que nous avons menés dans le cadre de notre étude. En nous intéressant aux enjeux auxquels doivent faire face les étudiants du niveau « vers B2 » dans leurs cours facultaires, nous avons constaté qu'ils se déclinent majoritairement en difficultés. Nous proposons de les analyser ici en suivant la catégorisation que nous avons présentée dans la section 2.4 de la partie théorique pour les difficultés identifiées dans la littérature et qui fonctionne également pour notre étude ; les rubriques ont toutefois été légèrement adaptées à certains endroits pour refléter nos résultats. Nous nous intéresserons tout d'abord aux difficultés contextuelles des participants, puis nous aborderons les difficultés d'ordre psychologique, avant de détailler les difficultés liées à leur parcours préalable, qui regroupent les difficultés en lien avec l'apprentissage du métier d'étudiant universitaire et la culture éducative académique. Ensuite, nous nous attarderons longuement sur les difficultés liées à la langue, qui ont été verbalisées par les participants comme étant les plus problématiques. Enfin, nous évoquerons les apports des cours de FLE et de FOU d'*Horizon académique* tels qu'ils sont vus par les participants, pour terminer par les stratégies mises en place par ces derniers pour surmonter leurs difficultés et leurs propositions à l'intention du programme pour qu'il facilite le suivi de leurs cours facultaires.

5.1. Difficultés contextuelles

Dans le cadre de notre étude, les difficultés contextuelles, qui font référence aux conditions matérielles de vie et d'études des participants, sont en lien avec des situations administratives stressantes et le logement.

5.1.1. Difficultés administratives

Lors des *focus groups* d'octobre, les participants ont beaucoup évoqué des difficultés de type administratif. E3 résume le problème de la manière suivante : « *J'étais trop stressé pour, comment, dire, pour les choses officielles, on peut dire* ». Ces difficultés prenaient des formes différentes selon les étudiants.

Pour commencer, E9 relève le trop-plein d'informations qu'il a eu à assimiler au moment de la rentrée académique. Il explique avoir été confronté à une masse d'informations « *énorme* » au sujet des différents cours à suivre, des horaires ou encore des inscriptions aux examens. Ceci s'explique par le fait que cette année, les participants de notre étude, désormais dans le niveau « vers B2 », ne suivent plus seulement les cours de français dans le programme *Horizon*

académique, mais également un ou plusieurs cours facultaires. Par conséquent, les informations administratives présentées en début d'année sont plus nombreuses. En outre, plus le nombre de cours facultaires suivis est important, plus cette quantité d'informations augmente. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse qu'E2, qui suivait quatre cours dans la Faculté de psychologie au semestre d'automne, a dû assimiler davantage d'informations qu'E9, qui en suivait deux. E9 précise également qu'il était confus en septembre par rapport aux cours qu'il devait prendre, que ce soit en faculté ou à *Horizon académique*. La période de la rentrée a donc été « *un peu difficile* » pour lui.

E2 et E5 évoquent, eux, la difficulté de trouver eux-mêmes les informations dont ils avaient besoin en ligne, lorsqu'elles ne leur étaient pas données explicitement. E2 explique qu'elle a, par exemple, eu beaucoup de mal à trouver les horaires des cours qu'elle voulait suivre. Ses recherches lui ont pris énormément de temps, d'une part parce qu'il lui a été compliqué de dénicher les informations précises dont elle avait besoin parmi la masse d'informations disponibles et, d'autre part, parce qu'elle devait tout traduire, alors que ce n'est pas le cas quand elle fait des recherches dans sa langue maternelle. La compréhension, que nous traiterons plus loin dans une section spécifique, apparaît donc ici comme un problème. La difficulté évoquée par E2 concernant la recherche d'informations administratives en ligne fait directement écho aux propos d'E5, qui compare les sites de l'UNIGE et d'*Horizon académique* à un « *labyrinthe* ».

Ensuite, l'organisation du planning horaire entre les cours de français et les cours facultaires, nouvelle pour les participants, est présentée comme problématique par certains, et notamment par E4, qui explique ne pas avoir compris au moment de la rentrée à quels cours elle devait assister dans le cadre d'*Horizon académique* et à la HEdS, raison pour laquelle elle en a manqué certains.

La compréhension du fonctionnement de la faculté dans laquelle les étudiants suivent des cours en tant qu'auditeur libre apparaît également comme un problème, en particulier pour E7 qui étudie à la Faculté des lettres. La participante explique que son fonctionnement est « *totalelement différent* » de celui des autres facultés. Par exemple, elle ne savait pas combien de crédits valaient les cours qu'elle suivait au semestre d'automne, car la Faculté des lettres, contrairement aux autres facultés de l'UNIGE, ne fonctionne pas par cours mais par modules. Il convient de noter que la compréhension du fonctionnement des facultés peut apparaître comme une difficulté plus ou moins aigüe selon la discipline, E6 affirmant qu'elle n'a rencontré aucune difficulté sur ce plan-là et que l'organisation de la Faculté de droit est « *parfaite* » selon elle.

Pour finir, les inscriptions aux cours et aux examens facultaires ont constitué un moment stressant pour les participants. E3, par exemple, a rencontré un problème au moment de s'inscrire aux modules qu'il voulait suivre à la HETS. Il n'a jamais reçu de confirmation d'inscription et a alors cru qu'il ne pourrait pas suivre de cours facultaires cette année, se résolvant donc à ne suivre que les cours de français. Il a toutefois pris contact avec l'institution, qui a pu résoudre la situation. Les inscriptions aux examens ont, elles, été évoquées par E7, qui ressentait de la peur car elle ne comprenait pas le fonctionnement du système d'inscription à la Faculté des lettres. Elle a cherché à se renseigner, en envoyant des mails et en prenant contact avec les conseillers académiques ainsi qu'avec les enseignants, ce qui lui a donc pris du temps et de l'énergie. Elle a mis sa difficulté sur le compte du fonctionnement particulier de la Faculté des lettres, mais a également souligné le fait que son mentor²¹ à *Horizon académique* ne lui a pas été d'une grande aide sur ce point et que le programme fournit très peu d'informations sur cette faculté en particulier pour les étudiants qui y sont auditeurs libres. Nous pouvons ici souligner les démarches proactives des étudiants, qui ont à chaque fois eu le réflexe de s'adresser à des personnes ressources pour résoudre leur problème.

Les difficultés administratives que nous venons de détailler sont présentes uniquement dans les réponses obtenues lors des deux *focus groups* d'octobre ; elles n'ont ensuite plus été évoquées au moment des entretiens et lors du *focus group* de février. Elles sont donc circonscrites à la période de la rentrée universitaire, ce qui n'est pas particulièrement étonnant, vu qu'il s'agit d'un moment stressant à plusieurs égards : découverte de la faculté ou de la haute école, choix des cours, construction de son horaire, inscription aux cours et, plus tard, aux examens, etc. Nous pouvons imaginer que les difficultés administratives évoquées par les étudiants se sont ensuite atténuées, voire qu'elles ont disparu, notamment grâce à l'expérience qu'ils ont acquise au fil du semestre. E3 et E4, par exemple, affirmaient déjà qu'ils se sentaient plus à l'aise par rapport à ces questions-là lors des *focus groups* d'octobre, qui ont eu lieu quelques semaines après la rentrée. Ces difficultés ont toutefois eu un impact que nous pouvons qualifier de relativement fort chez les participants, qui l'ont notamment verbalisé plusieurs fois à travers les mots « peur » et « stress ».

Les difficultés que représentent la compréhension du système administratif de l'Université renvoient globalement à l'absence de savoirs sur les démarches administratives que le rapport

²¹ Le mentorat constitue un volet du programme *Horizon académique*, que nous avons évoqué dans le chapitre trois. Les participants qui le souhaitent peuvent se voir attribuer un mentor, c'est-à-dire un étudiant régulier qui suit un cursus dans la même faculté qu'eux.

du Consortium SERAFIN (2023, p. 11) a noté chez les étudiants réfugiés et que nous avons mentionnée dans le chapitre deux. Les participants du programme *Horizon académique* partagent donc ces difficultés avec les étudiants réfugiés en général, mais aussi avec les étudiants internationaux étrangers, qui les avaient évoquées, comme nous l'avons vu précédemment, dans les réponses à un questionnaire distribué en 2012 à l'Université de Strasbourg dans le cadre de l'étude de Diallo et Monicolle (2014, p. 8). Il semblerait logique que les étudiants réguliers soient également concernés par ces difficultés, notamment en ce qui concerne la compréhension du fonctionnement de la faculté choisie ou encore les inscriptions aux cours et aux examens, même si cet élément n'apparaît pas dans la littérature.

5.1.2. Difficultés liées au logement

Deux étudiants, E3 et E9, ont évoqué la problématique du logement lors des *focus groups* d'octobre. E3 explique qu'il a trois enfants et que son logement n'est pas très adapté pour sa famille. Nous pouvons formuler l'hypothèse que, selon l'étudiant, son logement est probablement trop petit et que, par conséquent, il ne dispose sans doute pas d'un espace adapté pour étudier, comme une pièce faisant office de bureau. E9, quant à lui, est conscient que le logement représente un problème pour de nombreux participants du programme, mais il souligne que cela le dérange particulièrement cette année. Il dit avoir essayé de chercher un autre logement, qui lui permettrait de « *rester calme* » et d'être plus concentré. À travers ses mots, nous comprenons que son lieu de vie ne lui permet pas d'étudier dans des conditions optimales. Il convient de rappeler que, d'après Crettenand et Reusse (2019, p. 131), certains étudiants d'*Horizon Académique* (et peut-être est-ce le cas d'E9) vivent dans des centres pour requérants d'asile ; nous pouvons imaginer que la promiscuité et le bruit y sont de mise, et que les habitants disposent rarement d'un endroit propice pour étudier. Nous pouvons noter ici que l'étudiant mentionne l'impact qu'a son logement sur sa concentration, élément sur lequel nous reviendrons plus en détail dans une prochaine section. Les propos d'E3 et d'E9 mettent ainsi en évidence l'importance d'un environnement de travail adapté pour pouvoir réussir ses études.

Les difficultés liées au logement que rencontrent nos participants ont déjà été présentées dans la partie théorique comme une difficulté rencontrée par les étudiants migrants en général, Streitwieser et al. (2017, p. 38) considérant que la recherche d'un logement adapté constitue un des défis auxquels sont confrontés les réfugiés dans l'enseignement supérieur. D'après la littérature, cette difficulté est partagée par les étudiants internationaux, car nous avons évoqué le constat de Mangiante et Parpette (2011, p. 18), selon lequel les conditions matérielles, et notamment le logement, ont une influence notable sur le parcours académique et la réussite des

étudiants étrangers, ainsi que le questionnaire de Diallo et Monicolle (2014), dans lequel certains répondants ont expliqué que la difficulté à trouver un logement avait eu un impact sur les conditions de leurs études à un moment donné (p. 16).

Nos résultats semblent donc indiquer que les difficultés contextuelles rencontrées par les étudiants d'*Horizon académique*, en lien avec les aspects administratifs et le logement, sont similaires à celles des étudiants migrants en général et des étudiants internationaux.

5.2. Difficultés liées à l'état psychologique

Les résultats obtenus ont permis de dégager trois difficultés liées à l'état psychologique des participants : les contacts avec les étudiants réguliers, la concentration et l'organisation.

5.2.1. Difficultés à nouer des liens avec les étudiants réguliers

Les cours facultaires pourraient, à première vue, apparaître comme un espace propice aux rencontres entre les étudiants d'*Horizon académique* et les étudiants réguliers. En effet, ces deux publics y sont mélangés, au contraire des cours de français qui sont spécifiques pour les participants du programme, comme nous l'avons vu précédemment dans le chapitre trois. Toutefois, les choses ne sont pas aussi simples.

Il semblerait par exemple que, dans la Faculté de psychologie, le statut d'auditeur libre des étudiants d'*Horizon académique* constitue un frein aux rencontres avec les étudiants réguliers. En effet, d'après E8 lors des *focus groups* d'octobre, les auditeurs libres n'ont pas accès aux travaux pratiques, qui se déroulent en petits groupes d'une quinzaine de personnes. Ils ne peuvent suivre que les cours en auditoire, suivis par plusieurs centaines de personnes, qu'E8 considère beaucoup moins propices pour faire connaissance avec d'autres étudiants.

Non seulement les occasions sont peu nombreuses pour engager la discussion avec les étudiants réguliers, mais les tentatives qui vont dans ce sens sont infructueuses. E5 raconte, toujours lors des *focus groups* d'octobre, avoir essayé à plusieurs reprises de faire le premier pas envers les étudiants réguliers en Faculté de psychologie, sans obtenir de véritable retour de leur part. Il estime que les étudiants suisses ne sont pas intéressés parce qu'ils ont déjà un cercle amical à l'université constitué des personnes avec lesquelles ils ont suivi leur scolarité secondaire, et qu'ils ne ressentent pas le besoin de l'agrandir.

E8 et E5, qui se sont exprimés sur le sujet, ont une vingtaine d'années. Ils se situent donc dans la même tranche d'âge que les étudiants réguliers avec lesquels ils suivent les cours de première année du Bachelor en psychologie. Pour des auditeurs plus âgés, la difficulté est d'autant plus

grande à cause de l'écart d'âge. C'est ce que rapporte E3, qui a 35 ans, lors du *focus group* de février :

« Les étudiants en général, c'est très jeunes et on est un peu, pas vieux, mais... (rires). Donc notre génération, c'est un peu différente. Ils ont grandi avec l'ordinateur, le téléphone, etc. Ils vivent dans un autre monde, je trouve (rires). Rejoindre dans leur monde, c'était pas facile pour moi au début. Mais après, j'ai déjà dit, avec le travail sur le groupe, on a pu contacter, on a pu parler ».

Lorsque nous avons accompagné E3 dans un de ses cours à la HETS, nous avons en effet pu constater que ses camarades étaient tous particulièrement jeunes, entre 18 et 20 ans. L'étudiant souligne l'écart technologique entre sa génération et celle de ses camarades, ceux-ci ayant grandi avec l'ordinateur et le téléphone portable, contrairement à lui. Bien que ça n'ait pas été facile, E3 affirme être parvenu à créer des liens avec les étudiants réguliers de la HETS, notamment grâce aux travaux de groupe qu'il a dû réaliser dans le cadre de ses cours facultaires. E3 nous avait également confié lors de l'observation que, des deux cours qu'il suivait, celui auquel nous l'avons accompagné était son préféré. Il se déroulait avec une vingtaine d'étudiants, alors que l'autre avait lieu dans un auditoire, avec des effectifs par conséquent plus importants. Nous retrouvons donc ici l'idée avancée par E8, selon laquelle les petits effectifs favoriseraient les rencontres.

En novembre, lors de notre observation, nous avons déjà pu constater qu'E3 avait noué des liens avec les autres étudiants au vu de ses interactions avec eux : par exemple, avant le début du cours, il avait discuté avec l'étudiante à côté de laquelle il était assis et, lors de la pause, que nous avons passée ensemble, E3 nous avait confié qu'il essayait généralement de profiter de ce moment pour discuter avec un étudiant de son cours s'il en trouvait un près de lui. Il convient de préciser que, parmi les quatre étudiants que nous avons observés, E3 est le seul à avoir interagi avec les autres étudiants. E2 et E4 m'avaient expliqué pendant l'entretien que, durant le cours, elles interagissent parfois avec les autres auditeurs libres d'*Horizon académique*, dont elles partagent la langue et à côté desquels elles s'assoient la plupart du temps. Il semblerait donc qu'E2 et E4 aient plus de facilités à établir des contacts avec d'autres étudiants du programme qu'avec des étudiants réguliers, sans doute à cause de leur statut similaire et du fait de partager la même langue, ce qui rend les contacts plus faciles qu'avec des étudiants réguliers. E3, lui, n'a pas le choix : étant donné qu'aucun autre auditeur libre ne suit les mêmes cours que lui, s'il veut interagir avec quelqu'un, ce doit être avec des étudiants réguliers.

Nos résultats indiquent donc que les difficultés liées aux relations avec les autres étudiants, relevées chez les étudiants internationaux par Diallo et Monicolle (2014, p. 16) et chez les étudiants réguliers par Haas et al. (2012, p. 9), comme nous l'avons vu dans la partie théorique, sont partagées par les étudiants migrants du programme *Horizon académique*.

5.2.2. Difficultés de concentration

La concentration a été présentée comme une difficulté tout au long du semestre, quelle que soit l'étape de notre étude.

L'état psychologique dans lequel se trouvent les personnes en situation d'exil, qui peut se traduire par des difficultés à se concentrer selon le rapport du Consortium SERAFIN (2023, p. 10), constitue bien chez nos participants un facteur permettant d'expliquer cette difficulté. En effet, E9, lors des *focus groups* d'octobre, la met sur le compte de son statut de migrant, qui se caractérise chez lui par l'instabilité et la solitude.

Toutefois, l'état psychologique est loin d'être le seul facteur. Nos résultats nous ont également permis d'identifier la durée pendant laquelle il faut se concentrer. Celle-ci a été relevée lors des *focus group* d'octobre par E3 et par E2, qui explique qu'elle peut suivre un cours d'1h30, mais pas plusieurs à la suite. Elle souligne à quel point la concentration pendant les cours est énergivore, ce qui est illustré par le fait qu'elle ressente le besoin de se reposer et de dormir après avoir suivi un cours facultaire. Parfois, le maintien de sa concentration pendant 1h30 se révèle même trop compliqué pour l'étudiante qui, pendant notre entretien, donne l'exemple d'un cours pendant lequel elle a ressenti le besoin de sortir pour faire une petite pause après 45 minutes. Ces moments d'interruption lui permettent d'« aérer » son cerveau pour ensuite revenir plus reposée dans le cours. Dans les hautes écoles, il convient de noter que les cours peuvent parfois être deux fois plus longs, à l'image de ceux que nous sommes allés observer à la HETS et à la HEdS, qui se déroulaient sur une matinée complète. Rien d'étonnant dès lors à ce que E4 ait affirmé pendant notre entretien « *le dernière partie, le dernière 15 minutes, j'ai perdu ma tête (rire)* » en parlant du cours que nous avons observé, et qu'il lui était très difficile de se concentrer sur son cours de FOU l'après-midi parce que sa matinée de cours la fatigue beaucoup.

Ensuite, les bruits parasites que représentent les conversations des étudiants pendant le cours perturbent la concentration des participants, comme le relève E2 pendant les *focus groups* d'octobre, suscitant l'adhésion d'E9 : « *Il y a des gens qui parlent et je déteste ça, parce que moi, je fais force pour me concentrer. Pour moi, c'est pas ma langue, pour moi, c'est facile pour*

perdre la concentration ». Elle insiste sur le fait que, le français n'étant pas sa langue maternelle, contrairement à ses camarades, elle doit, d'une part, fournir davantage d'efforts pour maintenir sa concentration et, d'autre part, elle est plus facilement déconcentrée. Elle ajoute également qu'elle-même, par égard pour les personnes assises autour d'elle, ne discute jamais pendant les cours. Nous avons nous-même été témoin de ce phénomène des bruits parasites lors de notre observation du cours de la HEdS et de celui de la Faculté des sciences. E1 a d'ailleurs relevé pendant notre entretien qu'il s'agissait de quelque chose qui l'avait dérangé pendant le cours, surtout au moment où l'enseignant avait fait des blagues, car les étudiants en riaient et en discutaient alors que l'enseignant continuait de donner le cours. Les propos des participants de notre étude au sujet des bruits parasites font directement écho à ceux des étudiants en première année de psychologie à l'Université Lyon 2 qui, reçus en entretien dans le cadre de l'étude de Haas et al. (2012), affirment que les cours en amphithéâtre sont bruyants (p. 9) ; il convient de préciser ici que les cours que nous avons observés en Faculté de psychologie, en Faculté des sciences et à la HEdS se déroulaient tous en auditoriums. Les étudiants réguliers, à l'image des étudiants migrants du programme, sont donc dérangés par les bruits parasites. Nous ne disposons toutefois pas d'informations par rapport aux conséquences sur leur capacité à se concentrer.

Le logement, comme nous l'avons vu plus haut, joue, lui aussi, un rôle dans la concentration. Nous avons expliqué plus haut qu'E9 confie lors des *focus groups* d'octobre avoir tenté de trouver un logement qui lui permettrait, entre autres, d'« être concentré ». Nous imaginons ainsi que le lieu où il vit actuellement, pour diverses raisons (promiscuité, bruit, etc.) ne lui permet pas d'être pleinement concentré lorsqu'il doit étudier. La concentration ne constituerait alors pas seulement une difficulté dans les cours, mais aussi dans les moments où les étudiants doivent étudier par eux-mêmes.

Les méthodes d'enseignement adoptées par les enseignants, sur lesquelles nous reviendrons en détails plus tard, apparaissent également problématiques pour la concentration. En effet, E3, lors de notre entretien, cite l'exemple d'un enseignant qui n'utilisait pas de slides, ne donnait aucun exemple et ne faisait faire aucune activité pratique aux étudiants ; il affirme que, dans ces cas-là, il est compliqué pour lui de rester concentré et il se laisse distraire par son téléphone : « *Je perde la connexion avec ce qu'ils disent. J'ai utilisé le portable parfois (rire) si je perde la connexion avec (rire) dans le cours* ».

Enfin, la compréhension est ressortie comme un facteur décisif pour la concentration. Étant donné que, sur ce plan-là, la difficulté est directement en lien avec les difficultés linguistiques,

nous aborderons le lien entre ces deux éléments plus tard, dans la partie consacrée aux difficultés liées à la langue.

En résumé, la concentration prend chez nos participants la forme d'une difficulté multifactorielle. Nous l'avons présentée de manière isolée dans la catégorie des difficultés liées à l'état psychologique, mais il convient de garder à l'esprit qu'elle est liée à d'autres catégories, telle que celle des difficultés linguistiques, comme nous le verrons plus tard. Nous commençons ainsi à entrevoir que la catégorisation des difficultés n'est pas chose aisée.

Nos résultats montrent que la concentration constitue bien une difficulté chez les étudiants migrants, ce qui était déjà confirmé dans le rapport du Consortium SERAFIN (2023, p. 10). Rien ne permet d'affirmer, d'après les références citées dans la partie théorique, que cette difficulté est partagée par les étudiants internationaux et réguliers, mais nous pouvons toutefois faire l'hypothèse qu'il en va ainsi, les facteurs évoqués – l'état psychologique, la durée, les bruits parasites, le logement, les méthodes d'enseignement et la compréhension – concernant tout le monde (bien qu'à des degrés divers), peu importe la langue première et le statut.

5.2.3. Difficultés d'organisation

À l'image de la concentration, l'organisation a été présentée comme une difficulté à chaque étape de notre étude, notamment par E2, E3 et E4.

Il ressort de nos résultats que les étudiants ont conscience de ce qu'ils devraient faire dans le cadre de leurs cours facultaires : E2, pendant l'entretien, reconnaît savoir qu'elle devrait normalement se préparer avant chaque cours ; E3, lui, affirme dans les différents *focus groups* qu'il a conscience que se préparer avant (par exemple en étudiant le vocabulaire) et réviser après permet aux étudiants de mieux comprendre, de mieux mémoriser et, de manière générale, d'être à l'aise et de trouver le cours plus facile ; E4 explique durant l'entretien qu'elle sait qu'elle devrait se préparer avant ses cours, notamment en allant regarder les slides postées sur Moodle et en se renseignant sur le sujet abordé.

Toutefois, ils n'y arrivent pas, à l'image d'E2, qui le dit explicitement lors des *focus groups* d'octobre : « *Pour moi, premier problème que je peux pas me organiser. Et quand j'ai peur, je stresser de ça, de cette question et j'éloigne cette moment de commencer* ». Son stress et sa peur par rapport à l'organisation se traduisent chez elle par une tendance à la procrastination, que nous avons déjà repérée dans l'état de la littérature comme l'une des difficultés majeures des étudiants français, d'après Pinte (2018, p. 68). E3 indique, lui aussi en octobre, qu'il n'arrive ni à se préparer avant les cours, ni à réviser, ce qui, comme E2, le stresse. Il illustre très bien le

décalage entre ce à quoi il aspire et la réalité de la manière suivante : « *Moi souvent dans la vie, moi je dis savoir quelque chose et faire quelque chose, c'est très différent. On sait ce qu'on doit faire mais malheureusement, faire ça c'est pas facile* ». Nous voyons donc ici que le fait de ne pas parvenir à s'organiser a un impact sur l'état psychologique des participants.

Non seulement le travail continu pendant le semestre est apparu problématique, mais la préparation aux examens aussi. Lors du *focus group* de février, les trois participants sur quatre qui avaient passé des examens à la session de janvier ont affirmé ne pas avoir eu le temps de se préparer à un (E2) ou à la totalité (E3 et E4) de leurs examens écrits.

Si les étudiants n'arrivent pas à s'organiser comme ils le voudraient, c'est parce qu'ils manquent de temps. Le manque de temps est d'ailleurs présenté par E3 en février comme l'une des deux plus grosses difficultés qu'il a rencontrées pendant le semestre d'automne, avec les difficultés liées au français. Deux raisons sont avancées par les participants pour expliquer ce manque de temps. D'abord, les responsabilités familiales. En octobre, E3 explique qu'il doit s'occuper de ses trois enfants, ce qui est chronophage ; souvent, il ne peut qu'étudier en soirée, lorsque ses enfants sont couchés, mais il est généralement trop fatigué à ce moment-là et va lui-même dormir. Pendant l'entretien, E4 évoque elle aussi que le fait de s'occuper de ses quatre enfants lui prend beaucoup de temps. En tant que parents, la charge mentale de ces deux étudiants est donc importante et leur agenda, bien rempli. Ensuite, l'horaire chargé entre les cours facultaires et les cours de français d'*Horizon académique* est également mis en cause par les trois participants. Le fait de devoir suivre les deux, « *ça fait beaucoup* » (E3, en octobre), « *c'est comme trop en même temps, trop d'obligations en même temps* » (E2, en février). Il convient de rappeler ici, comme nous l'avons vu dans le chapitre trois, que les étudiants du niveau « vers B2 » ont sept heures de cours de français par semaine (deux heures de cours de FLE et deux fois trois heures de cours de FOU), auxquelles se rajoutent deux à six heures de cours facultaires. Au semestre d'automne, E2 suivait quatre cours facultaires, E3 en suivait deux (dont un qui se déroulait sur une journée entière) et E4 deux également, dont un de quatre heures. Leur emploi du temps était donc très chargé (et plus encore pour E3 et E4 avec leurs enfants). E3 nous avait d'ailleurs confié pendant l'observation vouloir passer le certificat B2/C1 (permettant de valider le niveau B2 nécessaire pour s'immatriculer à l'UNIGE ou dans une haute école) au mois de janvier et non à la fin de l'été pour pouvoir arrêter les cours de français au semestre de printemps et avoir ainsi plus de temps à consacrer à ses cours facultaires à la HETS.

Le manque de temps évoqué par les étudiants apparaît d'autant plus problématique que la quantité de contenu à préparer et à étudier est parfois très importante, comme l'explique E4 lors du *focus group* de février :

« Avec les cours, parce que le prof vient et il explique beaucoup de slides en même temps, 45-100 slides dans un temps. Et après chaque semaine, il y a beaucoup de slides qu'on doit réviser et on arrive qu'on passe la semaine sans réviser et on arrive le prochain cours sans réviser et ça nous donne peur parce que quand les cours s'accumulent sans réviser, et après faire tous les cours en même temps, toutes les choses en même temps, ça nous donne peur ».

Selon l'étudiante, si elle ne travaille pas régulièrement, le contenu s'accumule, ce qui génère de la peur à l'idée de devoir réviser tout le contenu d'un coup. Elle donne l'exemple des examens qu'elle a passés à la session de janvier, pour lesquels elle n'avait pas pu étudier, tellement il y avait de contenu à réviser. Étant donné qu'elle a manqué de temps pour travailler régulièrement pendant le semestre, il y avait énormément de contenu à réviser pendant la période des examens, ce qui a probablement dû générer de la peur chez elle, impactant ainsi son état psychologique.

Outre le manque de temps, deux autres facteurs sont présentés comme participant aux difficultés d'organisation par E2 lors de l'entretien : le manque d'énergie et de motivation. Quand nous lui avons demandé si elle préparait les slides avant chaque cours, voici ce qu'elle a répondu :

« Je peux l'ouvrir, je peux le regarder, lire mais après je rappelle rien. Et je peux pas me concentrer, je peux pas – je peux concentrer ce moment mais avec français c'est (?) plus que 20 minutes, je peux pas lire. Si c'est lecture, je dois un petit peu bouger, je sais pas, regarder mon téléphone, je peux pas me concentrer. J'ai le temps. J'ai pas d'énergie et j'ai pas de motivation parce que je sais que ça sert à rien parce que je rappelle pas après. Et ça, ça me euh...c'est démotivation. Grand grand moment de démotivation ».

E2 n'a ni l'énergie ni la motivation nécessaires pour préparer les slides avant d'assister aux cours car ça la démotive, étant donné que sa capacité de concentration pour la lecture en français est limitée et parce qu'elle n'arrive pas à mémoriser ce qu'elle lit. Nous remarquons qu'il est de nouveau question de difficultés de concentration, liées encore une fois à la durée mais aussi à la nature de l'activité, ici la lecture. E2 évoque également des difficultés de mémorisation, qui feront l'objet d'une prochaine partie.

Les difficultés d'organisation, et notamment le manque de temps, rencontrées par les participants ont eu des conséquences négatives au fil du semestre : E3 révèle en octobre avoir arrêté de faire les devoirs donnés dans les cours de FLE et de FOU et en février, il explique avoir dû arrêter le cours d'anglais qu'il suivait et manquer de nombreux entraînements de football ; E2 a arrêté d'essayer de se préparer avant les cours et de réviser après ; E4 a arrêté de réviser et de réécouter les cours durant le semestre. À ce sujet, E3 explique pendant l'entretien que, bien qu'il ait la possibilité d'enregistrer ses cours à la HETS avec son téléphone, il ne le fait pas, parce qu'il sait pertinemment qu'il n'aura pas le temps de les réécouter. E7, elle, pendant les *focus groups* d'octobre, explique qu'elle enregistrerait ses cours avec son téléphone, mais qu'elle n'avait pas encore trouvé le temps de réécouter les enregistrements qu'elle avait faits.

Nous pouvons toutefois noter une évolution positive qui a eu lieu au cours du semestre et qui a été rapportée par E4 en février : « *Et cette année, je pense que c'est la meilleure chose que j'ai apprise, c'est organiser le temps* ». Alors qu'au début du semestre, elle ne savait pas comment organiser son temps entre les cours de français, les cours facultaires et son foyer, elle a appris à le faire au fur et à mesure, et espère ainsi pouvoir mieux s'organiser dès l'année prochaine (mais nul doute que cela lui aura déjà été probablement très utile pour le semestre de printemps).

L'organisation apparaît donc bien comme une difficulté de notre public, qui aimerait pouvoir étudier régulièrement en préparant et en révisant les cours facultaires, mais n'y arrive pas, avant tout à cause d'un manque de temps. Nous l'avions déjà présentée dans le chapitre deux comme une difficulté des étudiants migrants, relevée par le rapport du Consortium SERAFIN (2023, p. 10), qui note qu'elle peut notamment s'expliquer par l'état psychique des personnes en situation d'exil marqué par la charge mentale, la fragilité et l'instabilité. Nos résultats mettent effectivement en lumière l'impact de la charge mentale. Celle-ci est élevée chez les participants du programme, qui doivent organiser leur temps entre cours de français, cours facultaires et bien souvent, responsabilités familiales. Il semblerait que les difficultés d'organisation soient partagées à la fois par les étudiants migrants et par les étudiants réguliers car, nous le rappelons, près de 28% des répondants belges primo-entrants à l'Université libre de Bruxelles dans l'étude de Bachy et Baillet (2024) affirment ne pas savoir organiser leur temps de travail (p. 11), et, selon Pinte (2018, p. 67), les problèmes de gestion du temps (et notamment de gestion des contraintes de temps) et d'organisation constituent une des raisons de l'échec des étudiants en première année de licence en France.

Pour conclure cette partie, nos résultats nous ont donc permis d'identifier trois difficultés liées à l'état psychologique des participants, à savoir les contacts avec les étudiants réguliers, la concentration et l'organisation, que l'on retrouve également, selon les difficultés, dans la littérature concernant les étudiants migrants en général, les étudiants internationaux et les étudiants réguliers.

5.3. Difficultés liées au parcours scolaire préalable

Les données obtenues dans le cadre de notre étude mettent en lumière des difficultés que nous avons déjà évoquées dans l'état de la littérature : les difficultés liées au métier d'étudiant universitaire (dans notre cas, la prise de notes, la mémorisation et l'utilisation des outils informatiques) et les difficultés liées à la culture éducative académique (ici, l'adaptation aux méthodes d'enseignement).

5.3.1. Difficultés liées au métier d'étudiant universitaire

5.3.1.1. La prise de notes

La prise de notes est revenue très souvent parmi les difficultés citées, quels que soient les participants et quelle que soit l'étape de notre étude. Nous nous intéresserons d'abord aux raisons qui font de ce savoir-faire un enjeu particulièrement complexe pour les étudiants, avant de nous focaliser sur ce qu'ils font concrètement dans les cours en termes de prise de notes.

5.3.1.1.1. Les raisons des difficultés

Les participants ont évoqué plusieurs raisons qui font de la prise de notes une activité difficile. Premièrement, elle nécessite de faire deux choses en même temps, c'est-à-dire écouter et écrire, comme le pointent E1 en octobre et E6 lors du dernier *focus group*. Il s'agit d'une difficulté inhérente à la prise de notes selon Faraco (2000, p. 107), qui explique qu'elle suppose d'être impliqué dans deux tâches simultanées de production et de réception, comme nous l'avons vu dans le chapitre deux. Cette difficulté est exacerbée chez les étudiants d'*Horizon académique*, pour qui la tâche de réception est plus complexe que chez les étudiants réguliers, car elle a lieu dans une langue qui n'est pas leur langue première. Ceci fait référence au coût cognitif supplémentaire de la prise de notes chez les non-natifs (Boneu & Eisenbeis 2010, pp. 241-242), que nous avons également évoqué dans le chapitre deux. Deuxièmement, le débit de parole des enseignants est présenté comme problématique pour la prise de notes par E7 lors des *focus groups* d'octobre, ce qui fait écho à la notion d'écrire dans l'urgence de Piolat (2004, p. 1), elle aussi évoquée dans le chapitre deux. Nous verrons plus loin que le débit de parole a été évoqué en termes négatifs de manière générale pour la compréhension par les étudiants. Troisièmement,

le respect de la grammaire française, qu'E6 estime très compliquée, rend la prise de notes complexe selon l'étudiante. Celle-ci souhaite produire des notes grammaticalement correctes et fait donc référence à l'activité de codage métalinguistique selon Bretegnier (2010), durant laquelle il est attendu de l'étudiant qu'il déconstruise « la variété normative cible de l'apprentissage pour en produire un code personnel, informel, qui échappe à la norme, une forme d'idiolecte peu communicable » (p. 235). Dans notre cas, il semblerait que l'étudiante ne s'autorise justement pas à déconstruire la variété normative cible. Quatrièmement, E8 estime que la prise de notes est difficile parce qu'elle lui fait perdre le fil du cours et des informations données par l'enseignant, comme elle l'explique en octobre :

« Même si j'ai un niveau français assez élevé pour comprendre tout ce que disent profs, j'ai pas, comment dire, à ce niveau, je me sens pas capable de prendre des notes. Parce que, par exemple, quand le prof parle très vite, même si je le comprends, si je vais mettre le temps pour écrire en français, ça va être longtemps parce que il faut que je réfléchisse 'est-ce que j'écris bien ou pas', et pendant que j'écris, comment dire, [E6 : j'oublie] l'information en même temps en parallèle il continue parler et je l'entends pas parce que je suis concentrée sur les notes. Et après si je vais pas, comment dire, écrire en français, si je vais écrire en ukrainien dans ma langue maternelle, il faut que je traduise qu'est-ce que j'ai dit dans ma tête après je l'écris. Bon, en tout cas, je vais perdre l'information ».

Selon E8, la prise de notes d'une information à un moment T prend du temps parce que l'étudiante réfléchit soit à sa manière d'écrire en français (pour respecter la variété normative cible comme E6), soit à la manière de traduire en ukrainien les informations données si elle veut prendre des notes dans sa langue maternelle. Si l'enseignant parle très vite (ce qui fait référence à la problématique déjà soulignée par E7), alors elle est en retard sur l'information suivante, qu'elle n'arrive même pas à réceptionner tant elle est concentrée sur ses notes. En outre, il convient de rappeler que la plupart des participants suivent des cours magistraux en auditoire (c'était le cas de trois étudiants sur les quatre que nous sommes allés observer). Leurs caractéristiques (longueur, densité, flux continu, abstraction et quasi-impossibilité d'interagir avec l'enseignant) en font, d'après Parpette et Mangiante (2011, p. 57) un type de discours qui diverge beaucoup de ceux qui soutiennent l'enseignement du français en général, compliquant ainsi la prise de notes, comme nous l'avons vu dans le chapitre deux. Enfin, bien qu'aucun participant n'ait effectué de lien explicite entre les deux éléments, les difficultés en lien avec la prise de notes sont très probablement conditionnées par les difficultés de compréhension que

nous aborderons plus loin. Il semble effectivement compliqué de réussir à prendre en notes une information que l'on n'a pas comprise, la pratique étant conditionnée par une bonne compréhension orale selon Parpette et Mangiante (2011, p. 93). D'après ces mêmes auteurs, étant donné que les difficultés de compréhension des étudiants débouchent souvent sur des prises de notes incorrectes, incomplètes ou confuses, il convient de s'intéresser à ce que font réellement les participants de notre étude lors des cours facultaires, en nous appuyant sur ce qu'ils ont verbalisé lors des *focus groups* et des entretiens ainsi que sur ce que nous avons observé lors de nos visites de cours facultaires.

5.3.1.1.2. Le contenu pris en notes

E5, en octobre, sous-entend qu'il consigne les informations qu'il juge importantes. Il donne notamment l'exemple d'un cours dans lequel il regardait ses camarades noter des informations « *absolument par importantes* » à ses yeux, parce qu'il considérait qu'on ne leur demanderait pas de les restituer à l'examen. Il semblerait que, pour E5, les informations qui doivent être notées sont donc celles qui sont susceptibles d'apparaître dans l'examen. Il applique ainsi à sa manière la « règle de la pertinence » de Parpette et Bouchard (2003, p. 70), que ces auteurs présentent comme le processus de tri et de sélection des éléments pertinents. E5 affirme également noter des mots-clés, comme E3 lors du dernier *focus group*. E2, elle, souligne qu'elle essaye de prendre en notes les définitions et, de manière générale, les informations qui ne sont pas déjà présentes dans les slides. Quant à E9, il ne donne pas d'informations précises sur ce qu'il prend en notes, mais explique dans les *focus groups* d'octobre qu'il parvient à prendre entre deux et trois pages de notes par cours, ce qui est relativement conséquent. Ceci contraste avec les propos d'E8, qui affirme en octobre ne pas prendre de notes :

« Maintenant ça fait quatrième semaine et je prends pas du tout les notes et je me sens plus, comment dire, plus sûre de moi et d'informations que je reçois quand je prends pas du tout des notes. Et si avant le cours, je regarde un peu présentations et de quoi il va parler et après le cours, je révise un peu pour mémoriser plus mais j'ai trouvé que pour moi c'est beaucoup mieux de ne pas prendre de notes et de ne pas perdre le temps et d'informations des profs ».

E8 fait preuve d'un raisonnement inverse à celui auquel nous pourrions nous attendre en considérant que la prise de notes lui fait « *perdre* » des informations pendant le cours alors que le fait de ne pas en prendre lui permet d'être plus confiante et sereine. Elle estime que la préparation avant le cours et les révisions compensent, mais nous pouvons tout de même avancer qu'il manque à cette étudiante une partie du contenu abordé en cours car, même si les

enseignants utilisent des slides, celles-ci doivent souvent être complétées par leurs explications. Après nous être basée sur les propos des étudiants, il convient de s'intéresser à ce qu'ils produisent réellement lorsqu'ils suivent un cours grâce aux observations que nous avons réalisées. E1 a pris en notes tout ce que l'enseignant écrivait au tableau, c'est-à-dire beaucoup de formules et de calculs. E2 a fait des copiés-collés des slides, déjà disponibles sur Moodle, sur un fichier Word ; la plupart des informations données par l'enseignante pendant le cours étaient déjà présentes sur les slides, dont elle ne s'éloignait pas beaucoup. E3, dans la première partie du cours, a noté quelques informations présentes sur les slides et, dans la deuxième partie, a reproduit les schémas que l'enseignante réalisait au tableau. E4, elle, n'a pris aucune note lors de la première partie du cours ; dans la deuxième partie, elle a noté la signification d'un acronyme utilisé dans les slides, une phrase tirée des slides ainsi qu'un titre de slide et une phrase que l'enseignant a prononcée à l'oral mais qui n'était pas sur les slides. Lors de l'entretien, elle nous a confié la chose suivante :

« Mais je le trouve moins efficace de noter tous les choses, noter quelque chose pendant le cours parce que si je note, si j'essaie de noter, je n'arrive pas à noter en français. Et si je note en turc, je n'arrive pas à écouter (rire). Les deux choses vont pas en même temps ».

La prise de notes est problématique pour elle, que ce soit en français ou en turc, et c'est pourquoi elle ne prend pas de notes, ou alors peu, dans ses cours facultaires. Nous avons également pu observer qu'aucun des quatre étudiants que nous avons accompagnés n'a utilisé d'abréviations dans ses notes, ce qui confirme le constat auquel sont parvenus Faraco (2000) et Doggen (2005), selon lequel les non-natifs utilisent beaucoup moins d'abréviations que les natifs. Ceci n'est pas surprenant si l'on se réfère à E1, qui explique lors de l'entretien que les abréviations parfois utilisées par les enseignants dans ses cours facultaires lui pose des problèmes de compréhension, à l'image de « def. » pour « définition ».

5.3.1.1.3. La/les langue(s) de prise de notes

Quatre étudiants – E1, E5, E7 et E9 – affirment en octobre prendre leurs notes en français, contrairement à E2, qui n'y arrive pas et envie les étudiants qui y parviennent ; elle considère la prise de notes en français comme quelque chose de « magique » qu'elle aspire à réussir à faire dans le futur. E5, E7 et E9 précisent tout de suite après avoir expliqué qu'ils prennent leurs notes en français qu'ils ne prêtent pas attention aux erreurs de langue qu'ils pourraient faire, et notamment aux erreurs de grammaire. Ces participants se préoccupent moins qu'E6 de la variété normative cible, mais insistent tout de même sur le fait qu'ils ne la respectent pas. E9

présente même le fait de faire des erreurs à l'écrit comme un élément qui pourrait constituer un frein à la prise de notes en français : « *Mais oui, je prends les notes toujours, et même en français, malgré que j'écris mal ou pas juste. Mais je prends les notes quand même* ». Deux autres étudiants – E2 et E3 – affirment, eux, prendre des notes dans leur langue maternelle pour justement ne pas avoir à réfléchir à l'orthographe des mots et à la grammaire, et ainsi éviter de perdre du temps. La prise de notes en langue maternelle est toutefois perçue de manière négative par E3 lors de l'entretien, pendant lequel il affirme, en se référant au cours que nous sommes allée observer : « *J'ai écrit quelques phrases en turc malheureusement (rire)* ». D'après nos observations dans les cours facultaires, E1 a pris l'intégralité de ses notes en français, sans doute car l'enseignante écrivait tout au tableau et qu'il n'a donc pas eu besoin d'effectuer un passage de l'oral vers l'écrit ; c'est également le cas d'E4, mais cette étudiante a pris très peu de notes comme nous l'avons expliqué avant. E2 a copié-collé des éléments des slides en français et y a ajouté des éléments en russe, tels que la traduction d'éléments donnés par l'enseignante à l'oral, la traduction de termes spécialisés utilisés dans les slides, la reformulation d'informations présentes dans les slides et des extraits de sites Internet qu'elle a consultés pendant le cours par rapport à la thématique abordée. E3 a lui aussi pris des notes à la fois en français et dans sa langue maternelle, le turc. La prise de notes d'E3 et E4, qui alterne entre le français et leur langue maternelle, correspond à ce que Boneu et Eisenbeis (2010, p. 240) ont constaté dans leur étude à l'Université de Lille 3 auprès des étudiants internationaux, la moitié des répondants au questionnaire ayant précisé qu'ils prenaient leurs notes alternativement en français et dans leur langue maternelle.

5.3.1.1.4. Les outils utilisés pour la prise de notes

Tous les participants de notre étude affirment prendre des notes à la main, sauf E2 qui les prend sur ordinateur. D'après nos observations, dans deux cas sur quatre (pour E3 et E4), les étudiants étaient en décalage avec leurs camarades par rapport à leur outil de prise de notes, car ils utilisaient du papier et un stylo quand la plupart des étudiants présents prenaient leurs notes sur un ordinateur ou sur une tablette. Dans le cas d'E1, la plupart des étudiants qui assistaient au cours d'Analyse I prenaient, comme lui, leurs notes à la main, sans doute pour pouvoir noter plus facilement les formules et les calculs. Parmi les arguments avancés en faveur de la prise de notes manuscrite, nous retrouvons l'aide à la mémorisation, évoquée par E5, et la difficulté à taper à l'ordinateur dans une langue différente ou avec un clavier différent de ceux auxquels on est habitué, relevée par E3 et E7.

5.3.1.1.5. Des évolutions positives

Si la prise de notes a constitué une difficulté pendant tout le semestre pour les participants, nos résultats indiquent qu'une évolution a tout de même eu lieu pour certains d'entre eux. Nous pouvons ainsi citer le cas E3, qui affirme pendant l'intersemestre qu'il ne prenait pas de notes à la rentrée, mais qu'il a ensuite commencé à en prendre pour essayer de mieux comprendre ce qu'il se passait dans les cours qu'il suivait. Le lien entre la prise de notes et la compréhension peut donc être positif, comme il peut être négatif. E6, également pendant l'intersemestre, est heureuse de pouvoir affirmer qu'elle est parvenue à prendre des notes au fil du semestre, ce qui constitue pour elle un « *progrès plus plus plus* ». Elle estime que la prise de notes lui a permis d'améliorer sa compréhension des cours, car elle affirme les comprendre désormais plus facilement et plus rapidement. Elle ajoute que cette activité lui a permis de commencer à réfléchir en français plutôt qu'en langue maternelle, ce qui en fait, selon elle, un « *exercice excellent* » pour améliorer son français. La prise de notes semble donc recouvrir une certaine dualité chez les participants de notre étude : bien qu'elle constitue en elle-même une difficulté pour eux, elle apparaît parfois comme une solution pour améliorer la compréhension des cours, mais également pour rester concentré, d'après E3 et E9 en octobre. Ce dernier considère que la prise de notes l'aide énormément, car il éprouve beaucoup de difficultés pour écouter un enseignant faire cours pendant une heure trente.

Pour finir, il convient de relever le souhait exprimé par E4 en octobre : « *On cherche quelqu'un qui prendrait des bonnes notes (rire)* ». L'étudiante aimerait pouvoir s'appuyer sur les notes de ses camarades, qu'elle juge sans doute plus fiables et complètes étant donné qu'ils sont francophones natifs. Pendant l'intersemestre, elle a révélé que son souhait avait été exaucé : elle a rencontré au cours du semestre une camarade qui prend des « *bonnes notes* » et a accepté de les lui partager.

En résumé, notre étude nous a permis d'identifier la prise de notes comme une difficulté chez les étudiants du programme *Horizon académique*, ce qui pose la question du travail fait sur les savoir-faire dans le cours de FOU. Cette difficulté ne leur est pas spécifique, mais est partagée avec les étudiants natifs d'après Boneu et Eisenbeis (2010, pp. 241-242) et avec les étudiants internationaux étrangers selon Bretegnier (2010, p. 234), comme nous l'avons vu dans le chapitre deux. Nous souhaitons toutefois souligner qu'il faut garder à l'esprit que chez les étudiants non-natifs, qu'ils soient migrants ou internationaux, la prise de note exige un coût cognitif supplémentaire, selon Boneu et Eisenbeis (2010, pp. 241-242). Dès lors, rien d'étonnant à ce qu'E3 et E4 aient identifié cette activité comme quelque chose qui aurait été

plus facile pour eux si le cours que nous avons observé à leurs côtés avait été donné dans leur langue maternelle.

5.3.1.2. La mémorisation

Les difficultés liées à la mémorisation ont été évoquées à deux reprises par les participants : lors de l'entretien avec E2, comme nous avons pu le voir dans la partie précédente, et pendant les *focus groups* d'octobre.

Quelques semaines après la rentrée, la mémorisation constituait une préoccupation pour E2, E3 et E4. Lors des *focus groups*, E2 affirme d'emblée qu'elle ne peut pas se « *rappeler tout vite* » comme elle voudrait, ce qui génère chez elle du stress. Cette préoccupation au sujet de la mémorisation se cristallisait tout particulièrement autour du vocabulaire en français pour tous les étudiants qui l'ont mentionnée. E2 lie en effet ses difficultés à mémoriser à la quantité de vocabulaire à assimiler, autant dans ses cours facultaires de psychologie que dans les cours de français. E4, elle, insiste sur la difficulté de la mémorisation des mots de vocabulaire sur le long terme : « *C'est très difficile garder tous les mots en tête après le cours, c'est vraiment difficile* ». Pour E3, la mémorisation des mots de vocabulaire spécifiques à sa discipline l'inquiétait tout particulièrement, parce qu'il s'agit de mots nouveaux qui ne sont pas utilisés dans la vie quotidienne :

« Moi aussi je me sens peur parce que il y a...Oui, on sait parler un peu français, on peut discuter, mais les mots spécifiques d'académique c'est pas très facile pour nous comprendre c'est première fois quand général moi je me suis dit que c'est première fois que je vais voir les mots que j'utilise pas dans la vie quotidienne, comment je peux mémoriser, ça me donne un peu inquiéter ».

La perspective de la mémorisation se traduisait par de la peur chez lui, et avait donc un impact sur son état psychologique. Nous reviendrons plus spécifiquement sur la question du vocabulaire académique dans la partie consacrée aux difficultés linguistiques.

Si la mémorisation inquiète les participants, c'est donc à cause de la quantité d'informations à retenir et de leur caractère nouveau. Bien qu'il n'ait pas été abordé par les étudiants, nous pouvons également mentionner de nouveau le facteur de la concentration, car mémoriser nécessite d'être concentré, et nous avons vu qu'il s'agit d'une grande difficulté pour nos participants. De plus, nous pouvons citer le facteur de l'âge. Il est admis que, plus nous sommes jeunes, plus la mémorisation est simple. Alors qu'E4 a 40 ans, E5 et E8 sont au début de leur

vingtaine ; nous pouvons ainsi faire l'hypothèse qu'E4 rencontre peut-être plus de difficultés de mémorisation que les deux autres étudiants.

La difficile mémorisation du vocabulaire chez nos participations fait écho au rapport du Consortium SERAFIN (2023), qui pointe chez les réfugiés un manque de stratégies d'apprentissage, dont la mémorisation (p. 10). Il convient de rappeler que les difficultés de mémorisation, au-delà des étudiants migrants, sont également partagées par les étudiants réguliers, à l'image des étudiants belges de première année à l'Université libre de Bruxelles qui ont été près d'un quart à affirmer qu'ils rencontraient des difficultés pour mémoriser de grandes quantités de matière dans l'étude de Bachy et Baillet (2024, p. 11).

5.3.1.3. *L'utilisation des outils informatiques*

La difficile prise en main des outils informatiques a été abordée uniquement lors des *focus groups* d'octobre, ce qui n'a rien d'étonnant dans le sens où nous avons déjà expliqué que la rentrée académique constitue un moment stressant, riche en découvertes et en premières fois. E3 et E4 sont les seuls à avoir fait référence à cette difficulté, E4 en affirmant que « *La partie d'informatique, c'était aussi difficile à comprendre* », sans donner plus de précisions. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'étudiante se réfère notamment à l'utilisation du compte Switch-Edu, de Moodle, et de la boîte mail institutionnelle, en nous demandant toutefois quelles pourraient être les difficultés spécifiques rencontrées, étant donné que les participants ont déjà été amenés à utiliser ces outils au quotidien dans le cadre de leurs cours de français dans le programme *Horizon académique* les années précédentes. E3, lui, insiste sur le fait que se connecter à ses boîtes mail institutionnelles et à la plateforme Moodle lui a posé problème. Les propos des deux participants renvoient à la nécessité déjà évoquée pour les étudiants d'*Horizon académique* d'avoir accès à des contenus spécifiques en termes de compétences numériques (Racine et al. 2024, p. 5), qui a débouché sur l'intégration de l'utilisation des outils et ressources numériques dans les cours de français, et notamment dans le cours de FOU (Moulin et al. 2022, p. 12). De plus, leurs propos rappellent l'écart générationnel entre les auditeurs libres d'*Horizon académique* et les étudiants réguliers, mentionné par E3, qui est observable notamment au niveau de l'utilisation des outils numériques.

Il convient de préciser que les difficultés évoquées par les étudiants concernent les outils informatiques institutionnels et non les outils informatiques en général car, comme nous le verrons à la fin de ce chapitre, nos participants sont à l'aise avec l'utilisation des traducteurs automatiques ou encore de ChatGPT.

Les difficultés évoquées par E3 et E4 illustrent le manque d'acculturation numérique chez les réfugiés relevé dans le rapport du Consortium SERAFIN (2023, pp. 9-10) et identifié comme un obstacle à la réussite des étudiants réfugiés. Elles font également écho aux difficultés rencontrées par les étudiants belges de première année par rapport à la prise en main des outils de bureautique dans le cadre de l'étude de Bachy et Baillet (2024, pp. 15-16). L'utilisation des outils numériques n'a ensuite plus été mentionnée dans le reste de l'étude, donc nous pouvons imaginer que cette difficulté était circonscrite à la période de la rentrée, après laquelle les étudiants se sont probablement familiarisés et habitués à l'utilisation de ces outils dans les cours facultaires.

5.3.2. Difficulté liée à la culture éducative académique : l'adaptation aux méthodes d'enseignement

Cette difficulté a été relevée plusieurs fois par différents étudiants à plusieurs étapes de notre étude. Il ressort assez clairement de nos données que, si nos participants n'ont pas de difficultés particulières pour s'adapter aux méthodes d'enseignement du système académique suisse (les différentes modalités possibles – cours magistraux, séminaires, etc. – n'ayant jamais été présentées comme un problème), ils ont parfois de la peine avec les méthodes de certains enseignants. E3, lors de l'entretien, le résume très bien : « *Mes sentiments, ça dépend le prof aussi* ».

Les participants suivant chacun au moins deux cours facultaires, ils sont en effet exposés à différents enseignants. Dans certains cas, ils en ont même plusieurs pour un seul cours, ce qui induit forcément une comparaison entre eux ; c'était notamment le cas d'E3 et d'E4 dans les cours que nous sommes allée observer.

E1, E2 et E3 expliquent qu'ils sont dérangés par le fait que certains enseignants se contentent de donner cours en lisant leurs slides ou leur photocopié sans chercher à expliquer véritablement le contenu, rendant le cours ennuyeux. E2 va même jusqu'à affirmer lors du *focus group* de février que ce serait un signe de mauvaise volonté de la part de l'enseignant, qui ne chercherait pas à intéresser les élèves et donnerait cours par pure obligation. À l'inverse, elle apprécie beaucoup les cours dans lesquels les enseignants prennent le temps d'expliquer les choses.

E3 explique également pendant notre entretien qu'il préfère lorsque les enseignants utilisent un support visuel, de préférence à l'ordinateur, tel que des slides (pour la compréhension), et font réaliser différentes activités aux étudiants.

Les préférences des étudiants sont directement en lien avec leur capacité de concentration, que nous avons abordée en détails plus haut. E2 et E3 confient en effet avoir beaucoup plus de peine à rester concentrés lorsque le cours est monotone.

En résumé, les méthodes d'enseignement propres à chaque enseignant à un niveau individuel semblent constituer une difficulté pour certains de nos participants. Dans notre partie théorique, nous avons vu que les difficultés mentionnées par les étudiants internationaux en France dans l'étude de Diallo et Monicolle (2014) étaient plus larges, car elles concernaient l'adaptation aux méthodes d'enseignement propres au milieu académique de manière globale (p. 15).

5.4. Difficultés liées à la langue

Les difficultés linguistiques sont prépondérantes chez les participants de notre étude. Elles sont revenues à chaque étape de la méthodologie, chez tous les étudiants, qui les citaient souvent comme leurs difficultés principales, à l'image d'E3 lors des *focus groups* d'octobre (« *Pour moi oui, il y a des difficultés, mais plutôt c'est avec lien le français* »), ou même comme leur seule et unique difficulté, à l'instar d'E6 pendant le dernier *focus group* (« *Seulement avec langue, les problèmes avec la langue, toujours* »). Les difficultés liées à la langue ont pour caractéristique d'être une constante chez les participants, qui affirment qu'elles sont toujours présentes. E3 l'a notamment répété plusieurs fois, pendant les *focus groups* d'octobre et pendant notre entretien : « *Mais juste oui, toujours le français reste à côté une difficulté* », « *Euh oui, la difficulté de langue, c'est toujours reste* » et « *Pour moi, toujours le problème c'est la langue française* ».

Les difficultés linguistiques des participants sont de plusieurs natures : elles relèvent à la fois de la compréhension, de la production, de l'interaction et de la médiation. Nous les aborderons dans cet ordre, qui fait écho aux compétences détaillées dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 et 2018).

5.4.1. Compréhension

Les difficultés linguistiques que rencontrent les participants de notre étude dans les cours facultaires ont d'abord à voir avec la compréhension, qui est explicitement présentée comme une difficulté dans les verbatims suivants : « *avec le français, c'est très difficile de comprendre tout tout le temps* » (E4, octobre), « *c'est trop de long chemin pour comprendre* » (E2, octobre), « *c'est pas facile pour nous comprendre ce qu'il se passe dans le cours* » (E3, février).

Les difficultés de compréhension dévoilent des difficultés d'ordres divers, qui sont liées au débit de parole des enseignants, aux interactions entre les étudiants et les enseignants, à la langue (par le biais du vocabulaire technique employé) ainsi qu'au contenu des cours.

5.4.1.1. Débit de parole des enseignants

Le facteur du débit de parole des enseignants pour la compréhension a été relevé aux trois étapes de notre étude par plusieurs participants – E2, E3, E5 et E6 – qui estiment que certains enseignants parlent trop rapidement.

E4, pendant le dernier *focus group* en février, a explicité l'impact que peut représenter le débit de parole sur la compréhension des étudiants : « *Quand ils [les enseignants] parlent très clair, on comprend bien. Et lentement aussi. Quand ils parlent lentement, on comprend mieux* ». L'étudiante associe donc une bonne compréhension à un débit de parole lent et à une parole claire, sans doute au niveau de l'articulation. E2, lors de l'entretien, établit un lien entre le débit de parole et la concentration : en parlant de l'enseignante du cours de psychologie que nous sommes allée observer, elle explique qu'elle arrive à se concentrer si elle parle « *tranquille* » mais que, si elle accélère le rythme, elle finit par se déconcentrer. Nous retrouvons de nouveau la problématique de la concentration, que nous avons abordée en détails plus haut, mais cette fois, elle est mentionnée en lien avec la compréhension.

Les difficultés des étudiants avec le débit de parole peuvent notamment s'expliquer par le fait que, dans un contexte de cours, ils sont généralement habitués au débit adapté de leurs enseignants de français. E4 relève en effet pendant l'entretien qu'elle a l'habitude d'entendre les enseignants parler lentement, parce qu'il s'agit de l'expérience qu'elle a dans le programme *Horizon académique*, et E1 établit lors des premiers *focus groups* une comparaison entre ses enseignants dans les cours de français et ses enseignants dans les cours facultaires. Selon lui, les enseignants de français qu'il côtoie dans le cadre du programme parlent « *très très clairement* » alors que les francophones « *lambda* » parlent « *très vite* », raison pour laquelle il ne comprend pas toujours ce qu'ils disent. Il explique justement avoir eu peur, au moment de la rentrée, que les enseignants en Faculté des sciences parlent aussi vite que les francophones dans la vie quotidienne, et cette peur l'a rendu nerveux. Son appréhension a fini par se confirmer, les enseignants de ses cours facultaires parlant effectivement très vite. E1 explique ce phénomène en soulignant que les enseignants de français parlent lentement et clairement parce qu'ils sont conscients des difficultés de compréhension du public qu'ils ont en face d'eux, alors que les enseignants « *lambda* » ne font pas nécessairement attention au fait que certains étudiants pourraient ne pas être francophones natifs. Ses propos font écho à ceux de Parpette et

Mangiante (2010) qui affirment, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre deux, que « les enseignants des différentes disciplines, malgré leur bonne volonté, ne marquent pas vraiment de 'différence didactique' pour les étudiants étrangers par rapport aux autres étudiants natifs » (p. 200).

Il faut ici préciser que le débit de parole varie bien sûr en fonction des enseignants. Certes, aux yeux des étudiants du programme *Horizon académique*, il paraîtra sans doute toujours trop rapide en comparaison de celui de leurs enseignants de français, mais certains enseignants doivent probablement s'exprimer de manière très rapide, même aux yeux d'un francophone natif. Durant nos observations, nous avons estimé que le débit de parole de quatre enseignants sur cinq était normal, tandis qu'un enseignant à la HEdS (pendant la première moitié du cours) s'exprimait, lui, très rapidement. Notre avis a, à chaque fois, été corroboré par les étudiants lors des entretiens.

5.4.1.2. Interactions entre les étudiants et les enseignants

Aux côtés du débit de parole des enseignants comme facteur impactant négativement la compréhension des cours facultaires chez nos participants, nous avons également relevé dans nos résultats les interactions entre les étudiants et les enseignants. Il s'agit en particulier des moments pendant lesquels des étudiants posent des questions à l'enseignant ; les participants de notre étude sont alors spectateurs de ces interactions.

Ces moments ont été présentés comme étant problématiques seulement par E2 et E4, E2 considérant même qu'il s'agit de la situation dans laquelle la compréhension est la plus difficile pour elle. Lors des *focus groups* d'octobre et de notre entretien, l'étudiante donne plusieurs raisons qui permettent d'identifier pourquoi ces séquences sont à ce point problématiques pour elle. Tout d'abord, elle n'arrive pas à identifier d'où provient la question et souvent, elle ne la comprend pas parce que l'étudiant qui la pose n'a pas la voix qui porte ou alors est assis trop loin d'elle. Ensuite, comme elle n'arrive pas à saisir la question, elle ne parvient pas non plus à comprendre la réponse, d'autant plus que les étudiants posent parfois des questions qui ne sont pas directement liées à ce que vient de dire l'enseignant. Enfin, il arrive que l'enseignant réponde en-dehors du micro installé au pupitre. Il convient de mentionner ici que la présence d'un micro a justement été soulignée comme une aide à la compréhension par E2 et E3 pendant les *focus groups* d'octobre.

Encore une fois, la problématique de la concentration est évoquée : E2 reconnaît lors de l'entretien se déconcentrer lorsqu'elle ne comprend pas les questions posées ainsi que les

réponses. Elle affirme notamment avoir pu rester concentrée tout le long du cours auquel nous l'avons accompagnée, sauf lorsque l'enseignante a répondu aux questions des étudiants.

E2 reconnaît toutefois que sa compréhension est facilitée lorsque l'enseignant répète la question formulée par l'étudiant pour s'assurer que tout le monde l'a comprise (ce que ne faisait pas l'enseignante du cours de psychologie que nous sommes allée observer), car cela lui permet de comprendre véritablement la question et de ne pas être perdue au moment où l'enseignant y répond. Une stratégie qui s'adresse à tous les étudiants s'avère donc ici particulièrement pertinente pour les étudiants non-francophones natifs. Ceci est confirmé par E4 qui, pendant l'entretien, affirme, elle aussi, que le fait de répéter la question l'aide pour la compréhension.

Nous devons reconnaître que nous-mêmes, en tant que francophone natif, avons eu du mal à saisir les questions posées par les étudiants lors du cours de psychologie observé. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que les moments pendant lesquels les étudiants posent des questions à l'enseignant constituent une difficulté propre aux cours donnés dans de grands auditoriums, que les étudiants soient francophones natifs ou non.

5.4.1.3. Vocabulaire spécifique à la discipline étudiée

Outre le débit de parole des enseignants et les interactions entre ceux-ci et les étudiants, le vocabulaire spécifique à la discipline étudiée constitue également un facteur de difficulté au niveau de la compréhension pour les étudiants. Ces derniers le présentent toutefois comme étant plus important que les deux précédents.

Avant même la rentrée académique, le vocabulaire technique constituait déjà une peur chez les participants, comme le relèvent E3 et E2 en octobre. Cette dernière explique le problème de la manière suivante :

« Moi j'avais beaucoup de peur de vocabulaire. Je savais que psychologie c'est...Oui je peux parler des choses quotidiens mais pas le vocabulaire strict spécifique de cette métier. Et j'avais peur, et cette peur encore elle durer ».

E2 opère une comparaison entre le vocabulaire utilisé dans la vie quotidienne, qu'elle affirme maîtriser, et celui qui est spécifique au domaine de la psychologie, qu'elle ne maîtrise pas, ce qui lui faisait peur. Plusieurs semaines après la rentrée, cette peur était toujours présente, sans doute alimentée par le fait de voir dès les premières semaines que la quantité de vocabulaire spécialisé dans les cours facultaires de psychologie était énorme, comme elle l'explique

également pendant les *focus groups* d'octobre. Nous pouvons donc constater ici l'impact du vocabulaire spécialisé sur l'état psychologique de l'étudiante.

Il est intéressant de constater que le vocabulaire technique constitue une difficulté relevée à la fois par les étudiants dans les disciplines de sciences humaines et dans les disciplines dites de sciences « dures ». À titre d'exemple, pour les sciences humaines, lors du dernier *focus group*, E6 affirme que c'est « *un tout petit peu compliqué avec le vocabulaire professionnel* ». Auditrice libre dans la Faculté de droit, elle fait référence ici au vocabulaire juridique. Elle affirme, à un autre moment, que le langage de la profession à laquelle elle se destine est compliqué ; il est en effet communément admis que la terminologie juridique est réputée pour être complexe. L'étudiante modalise beaucoup sa réponse, ce qui tranche avec E1, qui confie pendant les *focus groups* d'octobre que, pour, lui, « *la difficulté la plus difficile, c'est les vocabulaires* ». Il s'estime tout de même chanceux par rapport aux étudiants des disciplines de sciences humaines :

« Moi, mes cours sont plutôt maths et en informatique. Il y a parfois, comment dire, sur une page, il y a que trois-quatre phrases en français, les autres sont tous la langue de maths. C'est pour ça moi, je me sens un peu... Je pense que j'ai du chance un peu mais comme vous avez dit, pour les droits, les lettres, je pense que c'est vraiment difficile ».

Dans ses cours d'informatique et de mathématiques, à l'écrit tout du moins, la « langue des maths » primerait sur le français. Nous pouvons facilement nous le représenter, étant donné que les mathématiques consistent majoritairement en formules et calculs. Le poids de la langue ne serait ainsi pas le même selon les disciplines. Si E1 affirme que sa difficulté principale réside dans le vocabulaire mais qu'il ne rencontre pas de problème à l'écrit, ses difficultés doivent donc concerner la compréhension du vocabulaire à l'oral.

Le fait que des étudiants en sciences humaines et en sciences « dures » rapportent des difficultés avec le vocabulaire spécifique à leur discipline coïncide avec le constat effectué par E4 lors des *focus groups* d'octobre (« *il y a beaucoup de mots académiques* ») et avec ce que nous avons pu constater lors de nos observations : des technolectes étaient présents dans les quatre cours observés, dans des proportions variables. Le tableau ci-dessous en présente quelques exemples.

Analyse 1 (Faculté des sciences)	Introduction au développement social et affectif (Faculté de psychologie)	Modèles et méthodes d'intervention (HETS)	Sciences biomédicales (HEdS)
<ul style="list-style-type: none"> - Une fonction - Une dérivée - Un logarithme 	<ul style="list-style-type: none"> - Le behaviorisme - Un conflit cognitif 	<ul style="list-style-type: none"> - La systématique - Un génogramme 	<ul style="list-style-type: none"> - Un peptide cytoplasmique - Un endosome - Une cellule T cytotoxique

Tableau 8 – Exemples de technolectes relevés lors des observations de cours facultaires

Des quatre cours que nous avons observés, celui de Sciences biomédicales concentrait le plus de technolectes, ce qui nous a véritablement posé problème pour la compréhension du cours. Le cours en Faculté de psychologie et celui à la HETS, eux, faisaient appel majoritairement à des mots du « français général », pour reprendre le terme de Mangiante et Parpette (2004, p. 154). Dans le cours à la Faculté des sciences, nous avons eu l'impression que « la langue des maths », basée sur les formules et les calculs et évoquée par E1, primait.

Pour illustrer le fait que le vocabulaire spécifique à la discipline constitue un obstacle à la compréhension pour les étudiants du programme, nous pouvons citer l'exemple d'E2, qui évoque, lors des *focus groups* d'octobre, un cours de psychologie dans lequel ont été abordées les thématiques de la structure physiologique de l'œil et celle du champ visuel ; selon l'étudiante, il y avait énormément de « *petits mots* », qu'elle qualifie de « *petits détails* », qu'elle ne connaissait pas et qu'elle devait donc traduire. Elle établit une comparaison avec les francophones natifs qui, selon elle, ne doivent pas penser à ces « *petits détails* ». Nous pouvons nous demander si c'est effectivement le cas, le vocabulaire propre à un domaine pouvant être nouveau à la fois pour les auditeurs libres d'*Horizon académique* et pour les étudiants réguliers. Nous en avons fait l'expérience dans le cours de Sciences biomédicales qui, comme nous l'avons mentionné précédemment, concentrait énormément de technolectes que nous n'avions jamais rencontrés auparavant.

E1, également lors des *focus groups* d'octobre, a lui aussi évoqué l'obstacle que constitue le vocabulaire pour la compréhension, mais sous un autre angle. Il a raconté sa « rencontre » avec le mot « croissant » en mathématiques, en expliquant que, la première fois qu'il y a été confronté, il a tout de suite pensé à la viennoiserie, mais s'est ensuite rendu compte que la

signification de ce mot dans sa discipline était toute autre. L'étudiant a donc confondu le nom utilisé au quotidien pour désigner une viennoiserie et l'adjectif utilisé en mathématiques pour désigner une disposition de nombres allant du plus petit au plus grand. L'exemple mentionné par E1 fait explicitement référence au fait que certains mots n'ont pas le même sens dans le langage courant et dans le langage spécialisé. Ce type de phénomène est souvent à l'origine d'incompréhensions dans différents contextes où une L2 est une langue d'enseignement, comme c'est le cas dans le cadre de notre étude ou encore dans le cas de l'enseignement bilingue et des classes d'accueil (cf. Conseil de l'Europe 2016).

Les connaissances des étudiants en différentes langues, vivantes ou mortes, peuvent toutefois les aider lorsqu'il s'agit de la compréhension du vocabulaire spécifique à leur discipline. E5 explique par exemple lors des *focus group* d'octobre qu'il n'avait pour l'instant pas rencontré de difficultés en lien avec le vocabulaire, en avançant l'hypothèse que ce serait peut-être dû à la quantité de mots en latin présents dans les cours facultaires de psychologie qu'il suit. Nous pouvons donc en déduire qu'E5 a des bases en latin, sans doute parce qu'il l'a étudié dans son pays d'origine. E6, auditrice libre en Faculté de droit, confirme que la présence du latin l'aide elle aussi. L'utilité de connaissances en langue anglaise est, elle, relevée par E9 qui, pendant les *focus groups* d'octobre, reconnaît qu'il y a beaucoup de mots qu'il ne comprend pas dans les cours, mais a l'impression que ses connaissances en anglais l'aident ; ces propos sont corroborés par E5. E6 souligne pendant les mêmes *focus groups* qu'outre ses bases en latin, la proximité entre le français et le moldave (qui est sa langue première) l'aide beaucoup pour le vocabulaire. Ces différents éléments renvoient au profil sociolinguistique des migrants (Adami 2020, p. 32) abordé dans le chapitre deux. Étant donné que les étudiants du programme *Horizon académique* ont le français comme L2, ils maîtrisent au moins forcément une autre langue (leur(s) L1), voire plusieurs, en fonction de leur parcours. Les étudiants ont donc des connaissances et compétences plurilingues, qui peuvent se révéler très utiles pour la compréhension du vocabulaire.

Le parcours antérieur des participants constitue également un atout pour la compréhension du vocabulaire spécifique. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre quatre, dans le programme *Horizon académique*, les étudiants peuvent avoir un projet d'études en lien ou non avec leur parcours préalable. S'ils décident de suivre des cours facultaires dans la discipline qu'ils ont étudiée dans leur pays d'origine, certes le vocabulaire spécifique en français leur est inconnu, mais ils sont censés le connaître dans leur langue maternelle, et nous pouvons imaginer que le passage par la traduction peut beaucoup aider. Ils doivent alors transférer des termes

spécifiques, et non les acquérir. E6, qui a fait des études de droit dans son pays d'origine et est aujourd'hui auditrice libre dans la Faculté de droit à l'UNIGE, affirme justement que la présence de la terminologie latine dans ses cours facultaires l'aide, car nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle doit probablement être similaire à celle qu'elle a vue lors de ses études antérieures. En revanche, pour les étudiants qui suivent des cours dans un domaine très éloigné du leur (comme E2, qui a fait des études de finance et est aujourd'hui auditrice libre en Faculté de psychologie) ou qui n'ont jamais fait d'études universitaires (à l'image d'E1), les choses sont beaucoup plus compliquées : ils doivent acquérir les termes spécialisés et ne peuvent pas les transférer depuis leur langue première. Il n'est donc pas étonnant que ces deux étudiants affirment rencontrer des difficultés avec le vocabulaire spécifique et, du fait de leur parcours antérieur, cette difficulté est renforcée. Toutefois, même en cas de projet d'études en lien avec le parcours antérieur, les étudiants rencontrent quand même des difficultés avec le vocabulaire, comme l'explique E6 lors des *focus groups* d'octobre en parlant de son cas personnel, mais aussi de celui d'une camarade à elle : « *ma camarade Maryna [...] elle est chimiste, enseignante de chimie. La même chose, compliqué, elle ne comprend pas la terminologie, elle ne comprend pas beaucoup de formules de la chimie, c'est compliqué* ». Cet extrait montre que la terminologie spécialisée constitue une difficulté importante, mais il illustre également le fait qu'outre les éléments d'ordre linguistique, ceux qui relèvent des « savoirs » à proprement parler (les « *formules de la chimie* ») semblent également problématiques ; nous abordons ce point plus en détail dans la partie suivante. La barrière de la langue est donc une constante chez tous les participants, quel que soit le parcours. De plus, la durée qui s'est écoulée depuis que les participants ont dû cesser leur activité professionnelle dans leur pays d'origine joue également un rôle : « *ça fait plus de 10 ans que je ne suis pas avec les mots des sciences* » affirme par exemple E4 lors de l'observation. Le bagage est là, mais il est lointain.

Bien que cette section soit notamment consacrée au vocabulaire propre aux différentes disciplines académiques, il convient de mentionner que les difficultés des participants ne s'arrêtent pas au vocabulaire technique, mais vont au-delà, ce qui est normal étant donné que les participants sont toujours en plein apprentissage du français. Nous avons par exemple pu remarquer lors de nos observations de cours aux côtés des étudiants qu'E2 a traduit les mots « invoquer » et « précurseur », et qu'E3 a traduit « dualité », soit des mots qui ne relèvent pas à proprement parler du vocabulaire technique, mais qui ne sont pas pour autant des termes de niveau B1. Le vocabulaire familier s'est également révélé à une occasion problématique pour E3, qui a rencontré une difficulté par rapport au mot « enfoiré », employé dans le cadre d'une

activité pratique proposée par l'enseignante du cours observé à la HETS. Lors de l'entretien, nous avons demandé à E3 s'il connaissait la signification de ce mot et s'il savait qu'il s'agit d'une insulte en français ; il nous a répondu qu'il avait deviné que le mot avait une connotation négative au vu de l'activité, mais qu'il n'avait pas véritablement compris ce qu'il signifiait. Au vu des éléments que nous avons mentionnés, nous pouvons faire l'hypothèse que les étudiants se déplacent le long d'un continuum qui contiendrait aux deux extrêmes le vocabulaire spécialisé et le vocabulaire familier, tandis que le vocabulaire courant se situerait au milieu. Avec leurs connaissances actuelles en français, les participants de notre étude se situent souvent dans cette zone du milieu mais, pour réussir leurs études et s'intégrer à la fois à l'université et dans la société, ils doivent être capables de se déplacer vers les deux autres pôles du continuum, chose qui n'est pas aisée.

Les difficultés de compréhension du vocabulaire que nous venons de détailler ont notamment un impact sur la concentration, comme le souligne E5 lors des *focus groups* d'octobre : d'après lui, il est compliqué de rester concentré en cours en cas de non-compréhension d'un ou de plusieurs mots, d'autant plus si ces mêmes mots reviennent encore et toujours. La langue constitue donc un autre facteur qui impacte la concentration, en plus de ceux que nous avons relevés précédemment. Outre les conséquences sur la concentration, nous pouvons faire l'hypothèse que les difficultés linguistiques ont également un impact négatif sur la mémorisation, même si ceci n'a pas été mentionné explicitement par les participants de notre étude. Il paraîtrait en effet logique que la mémorisation soit encore plus compliquée si les étudiants ne comprennent pas le contenu qu'ils doivent mémoriser.

Pour résumer, les difficultés de compréhension mentionnées dans cette section font écho à la méconnaissance du vocabulaire spécifique chez les étudiants étrangers relevée par Boneu et Eisenbeis (2010, p. 240). Nous avons vu que ces difficultés, causées par la présence importante de technolectes ou encore par le fait que certains mots n'ont pas le même sens dans le langage courant et le langage spécialisé, sont de différentes natures. Les difficultés en lien avec la compréhension vont toutefois bien au-delà de la langue et s'appréhendent au niveau du contenu de manière globale.

5.4.1.4. Contenu des cours

À la compréhension du vocabulaire technique (la dimension linguistique) s'ajoute la difficulté de comprendre le contenu qui est abordé dans les cours facultaires (la dimension disciplinaire). Bien que la compréhension du contenu ne puisse pas être considérée comme une difficulté d'ordre linguistique, nous avons tout de même fait le choix de la placer dans cette catégorie car

les deux dimensions sont intrinsèquement liées, les savoirs étant « portés » par la langue à travers une mise en discours. Chez les étudiants du programme *Horizon académique* en particulier, l'acquisition du vocabulaire technique est en étroite relation avec l'acquisition des concepts abordés dans les cours facultaires.

E4, pendant les *focus groups* d'octobre, affirme qu'on retrouve dans les cours « *beaucoup [...] des thèmes scientifiques* » ; autrement dit, le contenu des cours facultaires est technique et spécifique, en comparaison par exemple avec les thèmes généralistes abordés durant leurs cours de français à *Horizon académique*.

Pour illustrer à quel point la compréhension du contenu abordé dans les cours facultaires peut être problématique pour les participants de notre étude, nous pouvons nous appuyer sur l'observation du cours de Sciences biomédicales que nous avons réalisée à la HEDS aux côtés d'E4. Ce jour-là, la première partie du cours portait sur la physiologie cardiaque et l'électrocardiogramme, et la deuxième sur l'immunité humorale acquise. Au moment de la pause, après 45 minutes de cours, E4 a reconnu n'avoir compris qu'une seule chose – la manière de calculer le rythme cardiaque d'une personne – alors que le contenu traité était beaucoup plus vaste. De plus, alors que l'enseignant de la première partie a proposé au fil du cours six questions de type QCM auxquelles les étudiants pouvaient répondre sur leur téléphone pour qu'ils puissent vérifier leur compréhension des notions abordées, E4 n'y a pas répondu ou a répondu au hasard, ce qui montre qu'elle a rencontré beaucoup de difficultés de compréhension, chose qu'elle nous a d'ailleurs confirmé pendant l'entretien.

La compréhension du contenu est influencée par différents facteurs. Bien évidemment, le vocabulaire technique employé joue un rôle important, le contenu étant justement traité à l'aide d'un vocabulaire spécifique. Étant donné que la compréhension du vocabulaire technique vient d'être présentée comme un élément problématique, il n'est pas surprenant que la compréhension du contenu des cours le soit également. Il convient de préciser ici qu'il est toutefois difficile de distinguer où commencent et où s'arrêtent les aspects linguistiques et disciplinaires, les deux étant étroitement entremêlés. Néanmoins, les difficultés de compréhension du contenu ne peuvent pas se réduire à la compréhension du vocabulaire, même si celle-ci apparaît comme la difficulté la plus perceptible par les étudiants. Nous pouvons par exemple citer le fait que les types de discours utilisés selon les disciplines sont différents, ce qui a sans doute une influence sur la compréhension, même si cet élément n'a pas été évoqué par les participants de notre étude.

La compréhension de la matière étudiée peut également être influencée par le parcours antérieur des étudiants. Nous voyons donc ici que l'apport de ce parcours va bien au-delà de la compréhension du vocabulaire spécifique. Ce propos d'E4 au moment des *focus groups* d'octobre l'illustre très bien :

« Moi j'étais professeure de chimie en Turquie et j'ai choisi la santé ici à la Haute école de santé. J'ai une base des sciences : biologique, chimie et mathématiques aussi, et maintenant physique aussi. Et maintenant, c'est comme un rappel des sciences pour moi parce que c'est la base. Cette année, c'est la base. Mais j'ai une amie qui était professeure d'anglais en Turquie et ici, elle a choisi la santé et en comparaison entre nous, je comprends presque tous parce que j'ai déjà étudié tous en Turquie en notre langue maternelle. Mais elle a des difficultés à comprendre. Mais pour moi, le contenu ça va parce que c'est la base des sciences ».

E4 affirme que son parcours antérieur en tant que professeure de chimie lui est d'une grande aide pour tout ce qui a trait aux bases scientifiques nécessaires pour comprendre ses cours facultaires à la HEdS (elle affirme d'ailleurs pendant l'observation que, selon elle, il faut avoir de très bonnes connaissances en sciences pour pouvoir suivre le cours dans lequel nous l'avons accompagnée). Bien que son projet actuel à la HEdS ne soit pas en lien direct avec son activité de professeure de chimie en Turquie, les deux se caractérisent par des connaissances de base indispensables dans plusieurs disciplines scientifiques. Son parcours antérieur lui permet donc d'effectuer un transfert de connaissances et de concepts. Néanmoins, il convient de relativiser les propos de l'étudiante, car notre observation nous a permis de constater que la compréhension du contenu paraît loin d'être facile pour E4, comme nous l'avons vu plus haut. Sans doute le niveau de difficulté était-il croissant au cours du semestre, ce qui pourrait expliquer qu'elle se sentait plus à l'aise à la rentrée qu'en novembre.

E4 établit une comparaison avec une autre auditrice libre d'*Horizon académique* qui a beaucoup plus de difficultés sur le plan de la compréhension du contenu, étant donné qu'elle a une expérience professionnelle diamétralement opposée à celle à laquelle elle se destine à Genève, passant des sciences humaines aux sciences dites « dures ». Pendant l'entretien, E4 cite d'autres connaissances à elle qui sont dans le même cas que cette étudiante anciennement professeure d'anglais dans son pays d'origine : *« Les autres auditrices aussi comprennent rien mais ils ont fait des autres études mais par exemple de politique, de relations internationales. Mais elles trouvent aussi trop difficile à comprendre tout le contenu »*. Ces auditrices, à l'inverse d'E4, ne

peuvent pas effectuer un transfert de concepts, mais doivent les acquérir, car leur projet d'études est très éloigné de leur parcours antérieur. Nous avons pu constater par nous-mêmes l'importance du parcours antérieur. Ayant eu un parcours dans l'enseignement secondaire que nous pourrions qualifier de « littéraire », dans lequel les disciplines scientifiques avaient peu de place, nous avons rencontré énormément de difficultés de compréhension dans le cours d'Analyse I sur les logarithmes et dans celui de Sciences biomédicales qui traitait de physiologie cardiaque et d'immunité humorale acquise, alors que nous avons pu suivre sans problème le cours de psychologie axé sur le jugement moral, les comportements prosociaux et antisociaux ainsi que le cours à la HETS sur la théorie de la communication de Palo Alto et le génogramme. Nous voyons donc ici que la compréhension des cours facultaires transcende la question de la langue, étant donné que nous sommes francophone native mais que nous avons rencontré beaucoup de difficultés de compréhension dans les cours facultaires que nous sommes allée observer. La compréhension du contenu est ainsi problématique à la fois pour les étudiants francophones natifs et pour les étudiants d'*Horizon académique*, mais le degré de difficulté ne peut qu'être plus élevé pour des étudiants non-natifs, qui n'auraient qui plus est pas le bagage antérieur correspondant, à l'image d'E1 ou E2.

Le degré de technicité du contenu constitue, lui aussi, un facteur qui influence sa compréhension, car il apparaît que certains sujets sont plus techniques d'autres, à l'intérieur d'une même discipline et parfois à l'intérieur d'un même cours. Nous pouvons citer l'exemple d'E2, qui établit une comparaison entre ses cours facultaires de psychologie au moment des *focus groups* d'octobre : alors qu'elle juge certains cours plus faciles, elle trouve que le cours de neuroanatomie qu'elle suit est difficile parce qu'il convoque de nombreuses notions de physique et de chimie, qu'elle trouve déjà compliquées dans sa langue, et qui le sont par conséquent encore plus en français. E1, lui, établit lors de l'entretien une différence entre les chapitres abordés dans le cadre du cours d'Analyse I, qui sont de difficulté inégale. Il considère notamment que le chapitre sur les nombres complexes était « *super facile* » pour lui, alors qu'il attribue une note de 4 sur 5 en termes de difficulté au chapitre sur les intégrales. E4, pendant l'entretien, explique, elle aussi, que certains des sujets traités dans son cours de Sciences biomédicales sont plus faciles à comprendre que d'autres. Elle a par exemple pu comprendre plus facilement les thématiques de l'activité physique et de la santé mentale, qu'elle oppose à celle de l'anatomie physiologique, qu'elle a trouvée difficile. D'après E4, les sujets plus faciles sont les « *sujets du quotidien* ».

E4 n'est pas la seule participante à avoir relevé l'importance du lien entre les thématiques traitées et la vie quotidienne. E3 estime que le contenu des cours qu'il suit à la HETS n'est pas très complexe étant donné qu'il arrive toujours à le mettre en lien avec sa vie de tous les jours tandis qu'E2 explique pendant l'entretien qu'elle a trouvé le sujet de l'attachement et des émotions (abordé dans le cadre du cours que nous sommes allée observer) très intéressant, car « *c'est quelque chose très pratique dans notre vie* ». L'aspect « pratique » des cours jouerait donc un rôle dans la compréhension du contenu : plus il y a de liens avec la thématique traitée en cours et la vie quotidienne, dans laquelle on peut y voir une application directe, plus elle serait facile à comprendre et digne d'intérêt pour les étudiants. Nous pourrions donc entrevoir ici une opposition entre « savoirs quotidiens » et « savoirs savants ». Cet élément a été relevé à la fois par les deux étudiants en haute école et par une étudiante à l'UNIGE, mais nous pouvons nous demander si cet aspect « pratique » concernerait plus les auditeurs libres en hautes écoles, étant donné que celles-ci ont une orientation professionnalisante, au contraire des hautes écoles universitaires qui ont, elles, une orientation scientifique d'après le SEFRI (2024, p. 6).

En résumé, la compréhension apparaît dans cette sous-section comme une difficulté majeure des participants de l'étude, pour des raisons diverses suivant les étudiants. Certaines difficultés se réfèrent à la langue, notamment celles liées au vocabulaire technique, quand d'autres se réfèrent davantage au contenu, même si les deux sont étroitement liés. L'ensemble de ces difficultés renvoie à l'affirmation de Parpette et Mangiante (2010, p. 193), selon laquelle la compréhension des cours constitue la difficulté principale pour les étudiants étrangers. Notre étude montre que les étudiants migrants du programme *Horizon académique* sont dans le même cas.

Même lorsque la compréhension n'apparaît pas comme un problème à première vue parce qu'il semblerait que les étudiants aient compris de quoi il retourne dans le cours facultaire, la difficulté reste en réalité toujours présente, parce que les participants doutent de leur compréhension, comme l'affirment E6 ou encore E3 lors du dernier *focus group* :

« Mais pour moi, oui souvent, j'ai pu comprendre ce qu'ils disent mais le problème ce que j'ai compris, c'est correct ou pas ? Moi j'ai envie poser cette question souvent à professeur [E6 : Toujours j'ai un doute] parce que c'était pas notre langue maternelle. C'est pour ça que oui, j'ai compris, mais, dans ma tête, ce que j'ai compris c'est correct ? Est-ce que ce qu'il veut dire c'est ça que j'ai compris ? Toujours j'ai doute ça, mais une ou deux fois, j'ai pu poser la question mais dans les grandes salons où, on a, comment dire, auditories, c'était pas possible poser

question souvent parce que si je pose, il comprend pas, j'essaye d'expliquer etc., ça devient très compliqué. Moi je veux pas provoquer le cours aussi. C'est pour ça que toujours oui j'ai un doute que oui j'ai compris mais c'est correct ou pas ? »

Le français n'étant pas la langue première des étudiants du programme, ils remettent en question le fait d'avoir bien compris ce qu'explique l'enseignant. E3 aimerait toujours s'assurer auprès de l'enseignant qu'il a bien compris, mais il souligne que ce n'est pas chose aisée : les cours en auditoires ne s'y prêtent pas bien (il est en effet plus facile et, surtout, moins intimidant de poser des questions dans des cours qui se déroulent en plus petits effectifs), et E3 ne veut pas interrompre le cours trop souvent.

Pour finir, nous nous devons de préciser ici qu'il est très difficile d'isoler la compréhension en tant que difficulté dans une seule et même catégorie comme nous l'avons fait ici, car elle liée à d'autres difficultés, telles que la concentration, comme nous l'avons vu, ou encore la prise de notes, qui faisait l'objet d'une partie précédente.

5.4.2. Production

Les difficultés de production verbalisées par les participants de notre étude font référence à la production écrite à travers la production d'écrits universitaires. Celle-ci a principalement été abordée par les étudiants en lien avec les examens.

Lors des *focus groups* organisés en octobre, quelques semaines seulement après la rentrée, nous avons constaté que les examens constituaient déjà une grande préoccupation pour plusieurs étudiants, qui ressentaient de la peur et du stress à l'idée de s'y présenter à la session de janvier. Certains participants, tels qu'E7, hésitaient même à en passer, étant donné que c'est leur droit en tant qu'auditeur libre. Les étudiants ont évoqué plusieurs raisons à leur appréhension. Premièrement, le niveau de français exigé dans les examens. E6 affirme qu'il est nécessaire de parler couramment français, tandis qu'E5 relève la volonté des enseignants de voir les étudiants écrire dans un français académique et juste. E8 ajoute que l'enseignant d'un des cours qu'elle suivait au semestre d'automne dans la Faculté de psychologie a annoncé aux étudiants qu'il déduirait 0,5 point de la note d'examen s'ils faisaient des erreurs d'orthographe. Ces peurs par rapport au niveau de langue attendu sont liées au fait que les auditeurs libres d'*Horizon académique* sont encore en plein apprentissage du français, et qu'ils n'ont donc pas encore acquis le niveau B2 requis pour s'immatriculer à l'UNIGE ou dans une haute école à Genève. Deuxièmement, aucune différence n'est faite au moment de la correction des copies entre les étudiants réguliers et les auditeurs libres du programme, selon E5 et E6. Il convient de préciser

ici que les copies sont désormais anonymisées à l'UNIGE, donc les enseignants ne peuvent pas savoir d'emblée s'ils corrigent l'examen d'un étudiant francophone natif ou d'un étudiant non-natif. E5 s'inquiète donc de la possible discrimination que pourraient subir les étudiants d'*Horizon académique* en raison de leur niveau de français :

« Est-ce que nos connaissances moins fortes que des autres étudiants si on parle pas au même niveau de français mais on sait les choses justement tout à fait comme les autres ? Je sais pas, on peut dire que c'est discrimination inconscient ».

Troisièmement, E5 mentionne la difficulté d'expliquer les contenus vus en cours à l'écrit en français le jour de l'examen, ce qui fait écho à la compétence de médiation, que nous aborderons dans la partie suivante.

E5 affirme toutefois qu'à son avis, le sentiment de stress ressenti par plusieurs des participants doit également être présent chez les étudiants réguliers, qui se demandent eux aussi comment ils vont faire pour réussir. Nous pouvons imaginer que cette appréhension est effectivement présente chez les natifs, mais qu'elle est exacerbée chez les étudiants non-natifs qui doivent faire face à une difficulté supplémentaire de taille, à savoir la barrière de la langue.

Alors que les *focus groups* d'octobre nous ont permis de recueillir le sentiment des participants à l'idée de passer des examens, le dernier *focus group*, réalisé pendant l'intersemestre, a été, lui, l'occasion pour plusieurs étudiants de raconter comment se sont passés concrètement les examens écrits pour eux. E2 a fait part d'une expérience très négative pour l'un des deux examens auxquels elle s'est présentée :

« Premier examen c'était terrible. Je savais les réponses mais pour expliquer correctement, grammaticalement, et côté vocabulaire, c'était difficile. J'ai écrit mais je suis sûre je l'ai raté. Dans six exercices, il était cinq où je dois écrire et c'était fatal, mais c'est tout. »

E2 a été pénalisée par la langue et non par un manque de connaissances. La frustration devait être grande pour l'étudiante, qui s'était beaucoup préparée pour cet examen mais n'a pas réussi à mettre en mots les connaissances qu'elle avait acquises au fil du semestre dans les réponses qu'elle devait rédiger.

E4 a raconté avoir passé deux examens sous la forme de QCM, qu'elle a ratés ; elle explique ses deux échecs par le fait qu'elle n'a pas pu réviser avant l'examen parce que la quantité de contenu à revoir était conséquente, ce qui fait écho au manque de temps que nous avons évoqué

plus haut dans le présent chapitre. Les examens qu'elle a passés n'impliquaient pas de rédiger ses réponses, mais elle a néanmoins affirmé être stressée par les examens écrits :

« Mais avec les examens qu'on doit écrire, je ne sais pas comment faire parce que ça me stresse aussi et je le trouve très difficile d'écrire. Mais d'un côté, je pense c'est difficile mais d'un autre côté, je dis que c'est pas le français qu'il fait attention, c'est le contenu. Peut-être si on écrit le contenu qu'il demande, on peut réussir. Peut-être pas 6 sur 6, mais 4 sur 6 (rire), on peut réussir ».

La production écrite constitue une difficulté aigüe pour l'étudiante, qui essaie toutefois de se rassurer en estimant qu'il est possible de réussir si les enseignants font primer le contenu sur la langue. Ils agiraient alors différemment des enseignants dans la Faculté de psychologie mentionnés par E5 et E8 en octobre, qui semblaient porter une grande attention à la manière de rédiger des étudiants.

E3 est le seul étudiant à avoir fait part d'une expérience qu'il juge lui-même positive :

« Et deuxième examen, c'était sur la table, bien sûr; c'était écriture. Moi, j'arrivais pas me préparer avant l'examen. J'avais une idée comme E4 pour voir la salle de l'examen, le prof fait quoi etc., pour voir les questions aussi. J'y suis allé, mais j'ai lu les questions, je vois que sur toutes les questions, j'ai des idées. Donc je me dis que je vais perdre rien, tu peux écrire ce que tu penses. Moi j'ai écrit toutes les choses que j'ai vues ou j'ai réfléchi pendant les cours que on a vu. J'arrivais pas faire le lien entre le contenu du cours mais j'ai essayé écrire ce que j'ai réfléchi, j'ai pensé à par rapport les questions. [...] Moi je pense que je vais rater mais on va voir, peut-être on peut dire, grâce à ma langue, peut-être si le prof dit que oui, il a écrit mal mais pas grave, peut-être je peux passer mais sinon, moi j'ai déjà laissé pour l'année prochaine ce cours. C'était comme ça. Mais j'étais content parce que, moi je pensais que je vais écrire rien, juste je vais écrire mon nom et prénom et je donne le papier au prof [E4 : moi aussi] mais après j'ai écrit cinq feuilles (rires). De français cinq feuilles, c'est beaucoup. Mais je ne sais pas, peut-être grâce à mon ancien métier, j'aime écrire. Dans les résultats B2 aussi, c'était meilleur c'était écriture pour moi. Mais on verra, moi je ne suis pas sûr que je peux passer ou pas. C'est pas grave pour moi, juste pour voir l'atmosphère de l'examen. Mais c'était bien, moi je suis content. »

Bien qu'il n'ait pas pu se préparer avant de passer l'examen, E3 a été agréablement surpris en découvrant qu'il pouvait répondre à toutes les questions. Il évoque toutefois sa difficulté à faire des liens entre les différents contenus abordés pendant le semestre, que nous aborderons plus loin, et le fait qu'il ait « mal » écrit. Il ne sait pas si ses réponses lui permettront de réussir l'examen, mais il estime que c'est une possibilité si l'enseignant ne prête pas attention à son français. Dans tous les cas, il rapporte être satisfait de son expérience, car il a pu voir qu'il lui était possible de beaucoup rédiger (sûrement grâce à son goût pour la rédaction qui lui vient de son ancien métier dans le domaine juridique et à ses facilités en production écrite en français) et il a pu découvrir le déroulement d'un examen écrit universitaire.

En résumé, les examens écrits qui nécessitent de rédiger ses réponses génèrent de la peur chez les étudiants et se sont révélés effectivement difficiles pour une étudiante en particulier. Nous avons vu dans la partie théorique que ces difficultés en lien avec la production écrite chez notre public se retrouvent chez les étudiants réfugiés en général, comme le relève le Consortium SERAFIN (2023), qui souligne les difficultés concernant la typographie (notamment l'usage de la ponctuation et des majuscules), l'orthographe et la syntaxe (les liens graphie-phonie, la conjugaison et les structures phrastiques notamment), la structuration des discours académiques (en particulier les discours argumentatifs) et le décodage des implicites culturels (en compréhension comme en production) (p. 10). Aucun des participants n'a mentionné explicitement ces éléments mais nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils y font référence implicitement quand ils affirment qu'il leur est difficile d'écrire en français. Ces difficultés sont également partagées par les étudiants français et constitueraient même une des raisons de leur échec en première année, d'après Pinte (2018, p. 67).

5.4.3. Interaction

Un participant de notre étude, E3, a évoqué ses difficultés à interagir avec les enseignants de ses cours facultaires en prenant la parole. Il convient de préciser ici que la difficulté en question est à cheval entre la production orale et l'interaction, ce qui reflète encore une fois la difficulté de catégoriser les difficultés, leurs frontières étant poreuses.

En octobre, E3 affirme la chose suivante : « *Moi j'essaie participer, mais pas beaucoup.* » Il opère une distinction entre le cours qu'il suit en auditoire, dans lequel il ne pose jamais de questions, et le cours en plus petit effectif, où il s'autorise à prendre la parole s'il a une question ou s'il n'a pas compris le contenu expliqué par l'enseignant. Le contexte favoriserait donc l'interaction. Nous avons en effet déjà évoqué le fait que, pour les natifs et encore plus pour les

non-natifs, il est généralement stressant de parler devant plusieurs centaines de personnes dans un auditoire.

Outre le type de cours auquel il assiste, la langue constitue également un frein à la prise de parole d'E3 en classe parce que, selon lui, il participerait plus facilement si le cours était donné dans sa langue, comme il l'explique durant l'entretien :

« Moi je peux, comment dire, je participer plus facilement. Je peux donner l'exemple plus facilement, sans hésitation aussi. Parce que vous voyez, dans le cours, les gens n'hésitent pas interromper les profs, ils disent ce qu'ils veulent. Mais moi, avant parler, avant dire quelque chose, toujours moi je réfléchis, si j'ai bien compris. Si j'ai bien compris aussi, je peux redire, bien dire aussi. Je pense beaucoup de choses avant parler et ça, ça prend du temps un peu et les choses se passent. Si je parle après, c'est pas en lien parce que le prof vient après. C'est pour ça que si c'était dans ma langue maternelle, moi je me sens plus à l'aise, je peux assister activement, j'avais pu prendre beaucoup de notes aussi, plus de notes. Donc ça serait plus facile pour moi bien sûr ».

E3 ne peut pas participer en cours aussi activement qu'il le souhaiterait, car il réfléchit beaucoup avant de prendre la parole (notamment pour s'assurer qu'il a bien compris ce qu'a expliqué l'enseignant) et au moment où il se sent prêt, l'enseignant est déjà passé à un autre sujet. Le phénomène mentionné par E3 est en lien avec ce qu'ont relevé Parpette et Mangiante (2010, p. 193) chez les étudiants étrangers : la compréhension à l'oral étant difficile pour eux, ils participent rarement pendant les cours ; il est également en lien avec le constat de Pinte (2018, p. 67) selon lequel les étudiants français ont peur de prendre la parole, mais ceci certainement pour des raisons différentes de celles des étudiants non-francophones natifs, la barrière de la langue n'étant pas présente chez eux.

Non seulement la prise de parole constitue une difficulté pour E3 en classe, mais il anticipe que ce sera également le cas lors des examens oraux, qui constituent une situation plus « officielle » et plus stressante que les cours. Lors de notre observation, E3 nous a effectivement expliqué qu'un des examens auxquels il souhaitait se présenter à la session de janvier consistait en une présentation orale en groupe, pendant laquelle il prévoyait déjà de rester de côté et de laisser les autres s'exprimer. Une autre étudiante, E7, avait aussi évoqué en octobre cette même problématique : elle affirmait avoir peur de passer des examens, car dans le département

d'histoire de l'art dans lequel elle étudie à la Faculté des lettres, les examens consistent en des oraux et des exposés.

Pour finir, il est intéressant de constater que, lorsque les étudiants ont la possibilité d'interagir avec l'enseignant à l'écrit plutôt qu'à l'oral pendant leurs cours facultaires, ce qui pourrait paraître rassurant, ils ne saisissent pas cette opportunité dans le cas où ils n'auraient pas bien compris quelque chose et auraient des questions. Par exemple, dans le cours de psychologie et dans le cours à la HEdS que nous sommes allés observer, les enseignants utilisaient *SpeakUp*, une application grâce à laquelle les étudiants peuvent poser leurs questions via leur téléphone en flashant un code QR, dans le cas où ils ne seraient pas à l'aise de s'exprimer à l'oral devant leurs camarades, étant donné que les deux cours avaient lieu dans un grand auditoire avec de nombreux étudiants présents. Cette solution est intéressante pour tous les étudiants, mais en particulier pour les auditeurs libres du programme *Horizon académique*, que l'on peut imaginer réticents à prendre la parole en public, à l'image d'E3, à cause de l'aspect linguistique. Pourtant, bien que nous ayons montré que la compréhension des cours facultaires pose toujours problème aux participants de notre étude, E2 nous a affirmé pendant l'entretien ne jamais s'être servi de *SpeakUp* ; concernant E4, nous ne disposons pas d'informations à ce sujet mais nous ne l'avons en tout cas pas vue le faire pendant le cours.

La difficulté de la prise de parole en cours semble donc être partagée par les étudiants migrants, les étudiants internationaux étrangers et les étudiants réguliers, bien que les raisons ne soient probablement pas les mêmes entre francophones natifs et non-natifs.

5.4.4. Médiation

Trois participants de notre étude ont fait référence à des difficultés concernant la capacité de médiation, sans toutefois la nommer explicitement. Ces difficultés de médiation s'entremêlent avec des difficultés qui relèvent de la production orale.

En effet, les trois étudiants ont reconnu éprouver des difficultés à reformuler les contenus abordés dans les cours facultaires, à l'image d'E1 lors de notre observation : « *Je connais tout mais c'est difficile d'expliquer en français* ». E3 abonde dans le sens de l'étudiant pendant l'intersemestre en expliquant que la compréhension des contenus est une chose, mais que leur restitution en français et leur réutilisation en est une autre, qu'il trouve difficile. La difficulté de la reformulation en français, par opposition à la reformulation en langue maternelle des participants, est également soulignée par E2 en octobre. Elle affirme être incapable de réexpliquer les contenus abordés dans ses cours de psychologie, car elle n'en a pas l'occasion

dans sa vie quotidienne et n'a personne dans son entourage avec qui elle pourrait le faire. C'est pourquoi à la question « Qu'est-ce qui aurait été plus facile si le cours avait été donné dans votre langue ? » que nous lui avons posée pendant l'entretien, E2 a répondu qu'elle pourrait expliquer clairement ce qu'elle voit dans ses cours facultaires.

Outre la reformulation des contenus, leur mise en lien constitue une difficulté pour nos participants, et notamment pour E4, qui nous confie ceci lors de notre entretien : « *Maintenant, j'ai compris quelque chose mais c'est un partie de une, un partie de autre, mais je ne peux pas faire un lien entre tous les parties. Mais en turc peut-être que j'aurais fait un lien entre tous les parties* ». Elle parvient à comprendre des contenus de manière isolée, mais ne réussit pas à établir un fil conducteur entre eux, chose qu'elle arriverait peut-être à faire dans sa langue maternelle. E3, lui, également pendant l'entretien, explique qu'il essaie en permanence de faire des liens entre les contenus qu'il voit dans ses cours facultaires et sa vie ainsi que son expérience personnelle, ce qui l'aide à rester concentré (nous retrouvons encore une fois la thématique de la concentration, qui essaime partout).

Les difficultés liées à la reformulation et aux liens entre les contenus sont ressorties dans le cadre de notre étude, mais ne figurent pas dans la littérature qui concerne les étudiants internationaux étrangers et les étudiants réguliers. Nous pourrions être tentés d'en tirer la conclusion qu'il s'agit de deux difficultés spécifiques au public de notre étude, mais nous préférons faire l'hypothèse qu'elles doivent probablement être partagées par les étudiants internationaux, étant donné que la langue semble y jouer un rôle important, d'après plusieurs de nos participants.

En résumé, les difficultés linguistiques rencontrées par les participants, qui semblent constituer la préoccupation principale de ces derniers, sont de natures diverses et variées. Les quatre compétences – compréhension, production, interaction et médiation – y sont représentées, avec une prépondérance des difficultés de compréhension, qui se traduisent aussi bien par des difficultés qui se réfèrent à la langue, quand d'autres se réfèrent davantage au contenu disciplinaire.

5.5. L'apport des cours de FLE et de FOU d'*Horizon académique*

Nous venons de voir que les difficultés auxquelles les participants de notre étude se retrouvent confrontés dans leurs cours facultaires sont nombreuses. Le cours de FLE et surtout le cours de FOU qui leur sont proposés dans le cadre du programme *Horizon académique* devraient théoriquement les aider à surmonter une partie de ces difficultés, étant donné qu'ils sont conçus

de manière à ce que les étudiants acquièrent les compétences langagières nécessaires à l'obtention du B2 pour s'immatriculer à l'université (FLE) et au suivi de cours à l'université ou dans une haute école (FOU), la maîtrise du « français général » et celle du « français académique » allant de pair dans les cours facultaires. Dans le cadre des *focus groups*, nous avons explicitement demandé l'avis des participants sur le rôle de ces cours de français dans la « facilitation » du suivi de leurs cours facultaires, et nous présentons dans cette section leur opinion, en adoptant une perspective chronologique pour pouvoir mettre en évidence d'éventuelles évolutions au fil du semestre dans les réponses de nos participants. Nous tenons à préciser qu'il était parfois difficile d'identifier si les étudiants faisaient référence au cours de FLE ou au cours de FOU dans leurs propos, mais nous avons tout de même tenté de les différencier dans les réponses des participants.

Lors des *focus groups* réalisés en octobre, les avis des participants sont partagés au sujet des apports du cours de FOU. Seuls E1 et E4 semblent véritablement convaincus de ses bénéfices. E1 affirme trouver le cours de FOU « *très utile* » et explique qu'il apprécie particulièrement le travail réalisé sur le vocabulaire académique. Alors qu'à la rentrée, l'étudiant souhaitait prendre un cours facultaire à la place de ce cours de français, il s'est rapidement rendu compte qu'il était indispensable pour lui de le suivre. E4, elle, juge utile le travail effectué en lien avec les examens, et notamment sur les consignes :

« Mais par exemple, on a parlé beaucoup des examens. La semaine dernière, on a étudié les consignes. Et les consignes, on a vraiment besoin pour passer les examens, parce que quand on comprend bien, on répond bien. Si on ne comprend pas bien, on ne peut pas répondre ».

D'autres étudiants, notamment E2, E3, E8 et E9, ne partagent pas l'opinion de leurs camarades. Ils estiment notamment que le contenu abordé dans le cours n'est pas spécifique à la discipline qu'ils étudient, comme le relève E2 (« *Pour moi, c'est rien en commun avec psychologie* ») et E9 (« *De temps en temps, j'ai l'impression c'est deux différentes choses parce que les mots, le vocabulaire que j'entends, que je vois en psychologie, on ne le voit pas dans le cours de français* »). Ceci est dû au fait que le cours de FOU mis en place dans le cadre du programme *Horizon académique* est transversal et non disciplinaire, pour reprendre la distinction effectuée par Goes (2010, p. 216). De plus, certaines thématiques abordées dans les cours de FOU sont déjà connues des étudiants, à l'image d'E8 qui a appris par elle-même à faire des recherches de vocabulaire et à trouver un dictionnaire avant de le voir en cours, ou alors elles ne sont pas abordées au bon moment. Par exemple, d'après E3, il a appris comme rédiger un CV et une

lettre de motivation dans le cours de FOU alors qu'il avait déjà dû en envoyer avant pour pouvoir s'inscrire en tant qu'auditeur libre à la HETS.

Concernant le cours de FLE, toujours lors des *focus groups* d'octobre, les avis sont là aussi partagés. E9 estime que le contenu couvert en termes de vocabulaire et de grammaire leur permet de progresser dans leur apprentissage du français et E6 dit, elle, beaucoup apprécier le travail de réécriture réalisé en cours (nous pouvons nous demander ce qu'elle entend exactement par le terme « réécriture », qui est peut-être utilisé ici dans le sens de « production écrite »). Quant à E5, il exprime son mécontentement par rapport au fait qu'il n'y ait pas assez de grammaire à son goût. Cet étudiant considère qu'ils n'ont pas encore couvert tous les contenus grammaticaux nécessaires pour atteindre le niveau B2 ; ses propos renvoient à ses représentations sur l'apprentissage d'une langue, dans lesquelles la grammaire semble jouer un rôle prépondérant. Nous ne pouvons affirmer avec certitude que les propos des étudiants se réfèrent ici spécifiquement au cours de FLE, mais nous partons du principe que le travail sur la grammaire est davantage présent dans le cours de FLE que dans le cours de FOU.

De manière générale, en octobre, certains étudiants ne sont pas convaincus par l'apport des cours de français, FLE et FOU confondus, parce qu'ils considèrent que suivre en même temps les cours de français et les cours facultaires, « *ça fait beaucoup* », d'après E3 ; nous avons déjà évoqué cette problématique en lien avec le manque de temps au sujet des difficultés d'organisation. E2 souligne notamment que la quantité de contenu à assimiler est trop importante, notamment au niveau du vocabulaire :

« Première semaine, premières deux semaines, c'était tellement dur avec les cours de psychologie, avec le français. Trop de choses que je dois rappeler. Et je peux pas, je peux pas réussir. Et à cause de ça, ça fait plus dur, ma vie plus dure. Normalement, ça doit m'aider mais c'est faire contraire parce qu'il est dur. Pour moi, maintenant, c'est dur. Pour moi, personnellement. Si je dois dire juste pour moi, c'est dur. Trop de vocabulaire. Pas toujours mais premières deux semaines par exemple, il était dur. Et moi, chaque fois, je pense « oh mon dieu, français, je dois faire force (?) pour réussir ». Mais c'est à cause de vocabulaire, je pense. On a beaucoup de vocabulaire spécifique, académique, beaucoup de synonymes, quelque chose comme ça ».

Il est intéressant de relever que, selon E2, les cours de français lui compliquent la vie alors qu'ils sont censés l'aider, comme elle le mentionne elle-même, en lui permettant d'améliorer

son français. E3, lui, insiste sur le fait qu'il manque de temps pour pouvoir mener de front les cours de français et ses cours à la HETS, et met en cause ses responsabilités familiales. À cause des cours de français d'*Horizon académique* et du travail qui y est demandé, il estime qu'il n'a pas le temps d'étudier pour ses cours à la HETS. E4, pendant l'observation, nous a également affirmé qu'elle considérait que ça lui faisait trop de suivre à la fois les cours de français et les cours à la HEdS, d'autant plus qu'elle ne s'attendait pas à ce que les cours de français soient aussi difficiles cette année. Il convient de préciser que la problématique évoquée par E2, E3 et E4 est exacerbée chez eux, parce qu'ils suivent un nombre important de cours facultaires (comme E2 qui en suivait quatre au semestre d'automne) ou peu de cours, mais qui durent longtemps (les cours à la HETS et à la HEdS que nous sommes allée observer duraient quatre heures).

En octobre, deux autres constatations ont été faites, sur lesquelles il convient de nous attarder. D'abord, E8 considère que le cours de FLE et celui de FOU l'aident pour améliorer son français de manière générale, mais pas pour suivre ses cours facultaires. Ceci paraît étonnant, dans la mesure où il semble logique que l'amélioration globale du niveau de français permette de faciliter le suivi des cours facultaires. Ensuite, E3 et E8 estiment que les cours facultaires les aident davantage à apprendre le français que leurs cours de FLE et de FOU dans le programme *Horizon académique*. E8 explique la situation en ces termes :

« Je crois que pour moi maintenant c'est plutôt contraire, que mes cours facultaires m'aident d'apprendre français. Parce que quand je vais le cours facultaire et quand le prof parle, il dit des choses que je connais pas, je note des mots que je connais pas ou chez moi, je regarde les slides et je note des mots que je connais pas. Je, comment dire, agrandis mon apprentissage du français et après quand je viens en cours de français, 'aaah j'ai entendu ça à le cours de le psychologie'. Pour moi, c'est maintenant plutôt contraire que j'ajoute d'informations de facultaires à mon apprentissage du français dans les cours Horizon ».

E8 estime que le travail qu'elle fournit dans le cadre de ses cours facultaires lui permet donc de progresser en français et de nourrir les cours de français qu'elle suit dans le cadre du programme. Elle affirme retrouver des éléments de langue vus en psychologie dans ses cours de français, alors que le contraire n'est pas forcément vrai, d'après E2 et E9, comme nous l'avons vu précédemment. E8, en expliquant que ses cours facultaires l'aident dans son apprentissage du français, fait référence au fait que l'appropriation langagière et l'intégration universitaire par le biais de l'immersion en faculté sont deux processus complémentaires et

concomitants (Moulin et al. 2022, p. 20) : plus les étudiants d'*Horizon académique* s'intègrent, plus ils apprennent la langue ; et plus ils apprennent la langue, plus ils s'intègrent. Un cercle vertueux se met alors en place, qui montre que le dispositif élaboré par le programme est fonctionnel.

Plusieurs mois après les premiers *focus groups*, pendant l'intersemestre, nous avons profité du dernier *focus group* pour tenter de voir si les avis des étudiants avaient évolué au sujet des apports des cours de FLE et de FOU. Nous pensions qu'après avoir suivi un semestre entier de cours facultaires, les participants qui en étaient déjà convaincus le seraient encore plus et que les liens et les bénéfices apparaîtraient plus clairement aux yeux des participants qui en doutaient.

Nous avons constaté que l'avis d'E2 est resté le même (d'après elle, il n'y a pas de liens entre ses cours facultaires et les cours de français, qui ne lui permettent pas d'apprendre le vocabulaire propre au champ disciplinaire de la psychologie), à une chose près : elle concède que le travail sur le compte-rendu réalisé dans le cours de FOU à la fin du semestre lui a été utile. Elle conclut en affirmant qu'elle est encore plus persuadée qu'avant que les cours de français d'*Horizon académique* la dérangent au lieu de lui faciliter la vie. E4, elle, trouve toujours le cours de FOU utile, mais elle estime que le travail réalisé lui servira davantage l'année prochaine, car elle n'a pour l'instant pas eu besoin de réaliser des exposés ou de passer des examens oraux dans le cadre de ses cours facultaires alors qu'ils ont travaillé ces éléments en classe. Elle fait écho aux propos d'E8 en octobre en affirmant que le travail réalisé dans les cours du niveau « vers B2 » l'aide pour atteindre le niveau de français requis pour s'immatriculer, donc pour améliorer son français de manière générale, sans mentionner le suivi des cours facultaires ; elle non plus n'est donc pas consciente du fait que l'amélioration générale du niveau de français va de pair avec un suivi facilité des cours facultaires. Quant à E3, il reste convaincu qu'il est trop difficile de suivre à la fois les cours facultaires et les cours de français, mais il voit le lien entre les deux ; il relève notamment que le sujet des présentations orales et du résumé d'articles a été abordé dans son cours de FOU et qu'il a lui-même dû en réaliser dans ses cours à la HETS.

En résumé, nous avons constaté que les avis divergent suivant les participants au sujet des apports des cours de FLE et de FOU pour le suivi des cours facultaires. Tandis que certains sont convaincus de leur utilité, d'autres en doutent. Nous pouvons retenir que plusieurs étudiants ne sont pas conscients du fait que l'amélioration de leur niveau de français constitue une aide pour suivre leurs cours facultaires. Nous pouvons également mentionner le fait qu'aucun étudiant

n'a mentionné par exemple le travail réalisé sur la prise de notes dans le cours de FOU, alors qu'il s'agit d'une difficulté qui est souvent revenue dans les résultats que nous avons obtenus. Peut-être cette thématique n'avait-elle pas encore été abordée à ce moment-là de l'année, d'où l'intérêt qu'il y aurait eu à recueillir l'avis des participants sur les cours de FLE et de FOU à la fin de l'année académique, une fois que le programme entier a été couvert. Pour finir, nos résultats convergent et divergent à la fois des réponses au questionnaire conçu par Racine et al. (2024) et distribué aux étudiants du programme : les propos de nos participants semblent indiquer que les cours de français leur permettent d'avoir une meilleure maîtrise du français général (comme 87% des répondants de l'étude) mais la meilleure maîtrise du français à l'université, pourtant évoquée par 88% des répondants de l'étude de Racine et al. (2024, p. 10), est assez peu revenue dans notre travail.

5.6. Stratégies adoptées par les étudiants pour surmonter leurs difficultés

Au-delà du travail réalisé dans les cours de FLE et de FOU, bien qu'ils ne soient pas tous convaincus par sa pertinence et son utilité, les étudiants peuvent s'appuyer sur les stratégies qu'ils ont mises en place pour essayer de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs cours facultaires, quelle que soit leur nature. Nous aborderons d'abord les stratégies en lien avec la concentration, puis nous évoquerons celles qui se réfèrent à la mémorisation, pour finalement nous attarder sur celles qui relèvent de l'aide à la compréhension.

5.6.1. Aide à la concentration

Les participants rencontrent certes des difficultés pour se concentrer, mais ils sont conscients des stratégies qui sont efficaces pour maintenir leur concentration en cours ou alors lorsqu'ils étudient seuls. Certaines dépendent d'eux : E2 évoque la possibilité de faire de courtes sessions de travail et E8 l'importance de bien choisir sa place dans l'auditoire. Elle affirme en effet lors des *focus groups* d'octobre venir à ses cours toujours en avance pour pouvoir choisir sa place afin de ne pas être entourée de personnes qu'elle connaît ou de personnes qui bavardent, pour éviter d'être déconcentrée ; elle dit elle-même qu'elle évite ses amis. Nous comprenons donc que l'étudiante pourrait être tentée de bavarder avec ses connaissances pendant le cours. D'autres stratégies dépendent plutôt des enseignants : les activités de groupe sont particulièrement appréciées d'E3, qui affirme qu'en plus de lui permettre d'avoir des contacts avec ses camarades (ce qu'il apprécie au vu de la difficulté à nouer des liens avec des étudiants réguliers), elles l'aident beaucoup pour rester concentré, tout comme les cours dans lesquels les enseignants proposent différents exercices et activités aux étudiants, et les sollicitent beaucoup. Après notre observation du cours à la HETS, il nous avait expliqué être parvenu à rester

concentré grâce à l'enseignante, qui avait proposé plusieurs activités pratiques pour appliquer les contenus vus en cours et avait posé beaucoup de questions aux étudiants. Ceci a sans aucun doute été facilité par le fait qu'il s'agissait d'un cours avec une vingtaine d'étudiants dans une petite salle et non un cours magistral en auditoire, lors duquel il est beaucoup plus difficile de « dévier » du cours magistral traditionnel.

5.6.2. Aide à la mémorisation

Pour pallier les difficultés liées à la mémorisation, au cours du dernier *focus group* en février, E2 mentionne une stratégie qu'elle souhaiterait mettre en place : au semestre de printemps, elle aimerait rester un peu après chaque cours pour faire un résumé général de ce dont il y a été question. Elle a compris que partir directement après le cours comme elle le faisait au semestre d'automne était une erreur, car elle ne se souvient ensuite de rien.

5.6.3. Aide à la compréhension

Les stratégies mentionnées par les participants pour les aider dans leur compréhension des cours facultaires sont diverses.

La traduction du vocabulaire dans la langue maternelle des participants a été évoquée par six participants – E1, E2, E3, E4, E6 et E8 – comme une stratégie qui permet de pallier les difficultés liées à la compréhension du vocabulaire, spécifique ou non. E4 précise d'ailleurs que, les auditeurs libres devant tout traduire, ils réalisent un double travail en comparaison avec les étudiants réguliers. E8 explique qu'elle traduit les mots qui lui posent problème en amont du cours, car les enseignants mettent les slides à disposition des étudiants quelques heures avant. Elle peut donc les lire pour repérer et traduire d'éventuels mots qu'elle ne connaîtrait pas. Ici, la stratégie de l'étudiante est donc de se préparer avant le cours pour minimiser les problèmes de compréhension liés au vocabulaire : « *Je les traduis en avance pour que après, quand le prof va parler, je suis prête* ». E2 traduit, elle, sur le moment pendant le cours, comme nous avons pu le constater lors de notre observation ; elle estime d'ailleurs qu'il s'agit d'une chance que les enseignants mettent leurs slides à disposition sur Moodle avant le cours afin qu'elle puisse s'en servir directement comme d'un support pour la traduction. Elle se sert ensuite des traductions qu'elle a réalisées pour constituer des fiches mots-traduction, qu'elle reconnaît toutefois ne pas forcément reconsulter après les avoir faites. De plus, elle souligne qu'au vu de la quantité de mots nouveaux qu'elle voit dans le cadre de ses cours facultaires, elle ne peut pas tous les inclure dans ses fiches. E3, en plus de traduire les mots, cherche parfois leur définition en français pour pouvoir mieux comprendre. La stratégie de la traduction n'est pas adoptée par

tout le monde, certains étudiants privilégiant une compréhension globale à une compréhension détaillée, comme c'est le cas d'E5 (« *Je n'essaye pas de comprendre tous les choses. J'essaye de comprendre le contexte, de quoi il parle* ») et d'E9 (« *Après, je n'essaye pas de prendre les cours ou toutes les choses trop sérieux. Je n'utilise pas le traducteur. J'essaye voilà de comprendre le sujet mais pas très précis* »), d'après leurs propos recueillis en octobre.

Pour la traduction, les étudiants ont recours aux nouvelles technologies. Ils utilisent les traducteurs automatiques, comme nous avons pu le constater pour E2 et pour E3 lors de nos observations, même si E6 reconnaît lors du dernier *focus group* qu'ils font beaucoup d'erreurs. Ils ont également recours à ChatGPT, qu'E1, E3, E4 et E6 jugent plus fiable que les traducteurs automatiques. E3 confie même avoir commencé à l'utiliser pour la première fois dans le cadre de ses cours facultaires au vu des mauvais résultats obtenus avec les traducteurs automatiques. Il convient de préciser que l'utilisation de ChatGPT ne se cantonne pas à la traduction de mots isolés. En effet, E4 l'utilise pour traduire en langue maternelle les slides des cours (chose que nous avons pu observer) afin d'en comprendre le contenu, faute de temps pour pouvoir les étudier en amont, ce qui renvoie aux difficultés d'organisation évoquées précédemment. Elle l'utilise également pour traduire de longs textes afin d'avoir une première idée de leur contenu avant de les lire en français. E3, lui, l'utilise pour traduire dans un français de niveau B1/B2 ce qu'il rédige en turc en cas de travaux à rendre pour ses cours facultaires.

Même si les étudiants utilisent majoritairement les outils numériques, E3 et E6 reconnaissent lors du dernier *focus group* qu'ils préfèrent avoir recours à des supports papier ; E6 affirme toutefois qu'elle n'a pas encore trouvé un bon dictionnaire qui lui convienne.

Pour une meilleure compréhension des cours facultaires, outre la traduction des mots inconnus, les étudiants réécoutent les enregistrements des cours sur Mediaserver. Le fait que les cours soient enregistrés (même si ce n'est pas le cas dans toutes les facultés et dans tous les cours) constitue une chance pour tous les étudiants, mais ceci est d'autant plus vrai pour les auditeurs libres du programme *Horizon académique*. Trois étudiants affirment avoir recours à cette stratégie. E1 d'abord, qui nous a confié lors de l'entretien qu'il réécoute au minimum trois ou quatre fois chaque cours d'Analyse I, ce qui est conséquent. Il aimerait d'ailleurs pouvoir traduire le contenu des enregistrements à l'aide d'un traducteur automatique, mais il ne peut pas monter le volume assez haut pour que cette technique fonctionne. E6 ensuite, qui enregistre les cours avec son téléphone. Enfin E2, qui écoute notamment les enregistrements du cours que nous avons observé, car ils datent de l'année dernière, lorsque le cours était donné par un autre enseignant, qui parle moins vite et explique mieux que l'enseignante actuelle, d'après

l'étudiante. Nous retrouvons ici la problématique du débit de parole et des méthodes d'enseignement, que nous avons couvertes plus haut. D'autres étudiants aimeraient réécouter les enregistrements, mais ils manquent de temps, comme nous l'avons déjà expliqué au début du présent chapitre : c'est le cas d'E7, qui affirme en octobre enregistrer les cours avec son téléphone mais ne pas encore avoir eu le temps de réécouter les enregistrements, ou d'E3, qui n'enregistre même pas les cours, bien qu'il en ait le droit, parce qu'il sait qu'il n'aura pas le temps de les réécouter ensuite.

Les discussions avec les autres étudiants sont également apparues comme une stratégie qui aide beaucoup les participants, notamment E3 qui, nous le rappelons, est le seul des participants que nous avons accompagnés dans les cours facultaires à avoir eu des contacts avec les étudiants réguliers, bien qu'ils n'aient pas été évidents à établir au départ, notamment à cause de la différence d'âge. E3 a expliqué, lors des *focus groups* d'octobre et de notre entretien avec lui, qu'il fait appel à ses camarades en cours lorsqu'il n'a pas compris ce qu'a dit l'enseignant, parce qu'il ne veut pas l'interrompre tout le temps, comme nous l'avons vu précédemment. Les étudiants réguliers sont aimables avec lui et l'aident volontiers. Il convient de rappeler que les interactions d'E3 avec ses camarades sont facilitées dans le cours que nous avons observé car les effectifs sont réduits et aucun autre auditeur libre d'*Horizon académique* sur lequel l'étudiant pourrait s'appuyer n'est présent. E1 et E4 ont, eux, relevé l'utilité des groupes de discussion via les outils numériques : E1 peut poser ses questions lorsqu'il en a sur un groupe Discord créé spécifiquement pour les étudiants du cours d'informatique qu'il suit, tandis qu'E4 échange sur un groupe WhatsApp avec les autres auditeurs libres d'*Horizon académique* qui suivent le même cours qu'elle à la HETS ; ils y partagent documents, questions et exemples.

Pour finir, nous pouvons citer les propos d'E3 pendant le *focus group* de l'intersemestre :

« Les difficultés m'ont donné beaucoup d'inquiétude au début j'ai déjà dit. Mais après j'ai changé ma réflexion. Parce que moi, peut-être pour E4 aussi c'est la même chose, si j'ai commencé faire quelque chose, j'essaye faire le mieux. Si je peux pas faire ça, ça m'inquiète beaucoup. Mais j'ai vu que les étudiants écrivent au début ce que ils pensent et après ils améliorer leur réflexion. Mais pour moi, si j'ai commencé écrire quelque chose pour rendre, je dois pour moi écrire tout de suite la meilleure version. Mais j'ai changé cette réflexion. Si j'ai des idées, écris, c'est pas grave. Peut-être c'est faux, tu peux améliorer après. J'ai changé cette réflexion, ça m'aide beaucoup. Parce que si je peux pas faire le meilleur, tu dois

comment dire, [E4 : on arrête] oui on arrête. Mais ce n'est pas ça exactement. J'ai appris ça. Ça m'aide beaucoup ».

L'étudiant, en prenant exemple sur ce qu'il a observé chez les étudiants réguliers, a appris à ne pas vouloir atteindre la perfection dès le départ, et cite en particulier l'exemple de la production écrite. En d'autres termes, E3 a appris à accepter ses difficultés. E4 a relevé un élément similaire, également lors de l'intersemestre : elle affirme avoir appris à « *faire des fautes* ». Les propos des deux étudiants renvoient au fait qu'ils sont très préoccupés par les erreurs de français qu'ils pourraient faire et par cette « variété normative cible » que nous avons évoquée précédemment. Bien que l'élément mis en avant par E3 et E4 ne constitue pas une stratégie à proprement parler, il révèle un changement de représentation qui a eu pour conséquence un changement de stratégie.

Bien que plusieurs stratégies coexistent chez les participants, comme nous venons de le voir, E9 affirme en octobre qu'il n'existe « *pas forcément de solutions magiques* ». Les étudiants ont toutefois plusieurs idées par rapport aux mesures que pourraient mettre en place le programme *Horizon académique* pour les aider dans le cadre du suivi des cours facultaires, comme nous le verrons dans la rubrique ci-dessous.

5.7. Propositions des étudiants à destination du programme *Horizon académique* pour les aider à surmonter leurs difficultés

5.7.1. Au sujet des difficultés administratives

Face aux différentes difficultés administratives évoquées lors des *focus groups* d'octobre, les participants ont émis plusieurs propositions par rapport à des actions que pourrait mettre en place le programme *Horizon académique* afin de faire de leur première rentrée académique en tant qu'auditeur libre un moment moins stressant. E9 évoque par exemple la possibilité de donner plus d'informations aux étudiants avant la rentrée par rapport à l'organisation de leur horaire entre les cours de français et les cours facultaires. E6 soumet, elle, l'idée d'organiser des séances d'information spécifiques à chaque faculté avant la rentrée. Cette proposition paraît d'autant plus pertinente que certaines facultés ont un fonctionnement très particulier, comme nous l'avons vu pour la Faculté des lettres. En outre, E3 et E4 proposent d'organiser avant la rentrée des rencontres entre les nouveaux étudiants auditeurs libres et les anciens participants du programme maintenant étudiants réguliers, afin que ces derniers les fassent profiter de leur expérience en leur expliquant comment les choses se passent en faculté, par exemple au sujet des inscriptions aux cours et aux examens, ou encore par rapport au fonctionnement de Switch-

Edu et d'Outlook. Pour finir, E5, E7 et E8 soulignent qu'il serait plus judicieux que les mentors d'*Horizon académique* ne soient pas des étudiants réguliers mais des anciens étudiants du programme, aujourd'hui étudiants réguliers. Pour justifier leur proposition, ils mettent en avant le fait que leurs mentors ne leur sont pas d'une grande aide lorsqu'ils leur posent des questions relatives à des aspects administratifs, à cause de leur méconnaissance du statut particulier des auditeurs libres. E5, E7 et E8 préféreraient donc avoir des mentors qui ont été à leur place par le passé, et ceci même s'ils étudient dans une faculté différente de la leur.

5.7.2. Au sujet des difficultés liées au logement

E9, très préoccupé par la problématique du logement comme nous l'avons vu précédemment, apprécierait que le programme *Horizon académique* aide les participants à trouver un logement ; par « logement », nous imaginons qu'il entend « un logement adapté pour étudier ». Il estime que les participants du programme en particulier ont besoin d'aide sur cette thématique, en soulignant qu'ils n'ont pas accès aux résidences universitaires gérées par l'UNIGE étant donné qu'ils ne sont pas étudiants à plein temps en faculté. Les participants du niveau « vers B2 », en raison de leur statut d'auditeur, ne peuvent donc pas bénéficier de logements adaptés conçus spécifiquement pour les étudiants.

5.7.3. Au sujet des difficultés pour nouer des liens avec les étudiants réguliers

Dans une optique de faciliter les contacts entre les auditeurs libres d'*Horizon académique* et les étudiants réguliers, E8, pendant les *focus groups* d'octobre, soumet l'idée que le programme pourrait organiser des rencontres entre les auditeurs libres et les autres étudiants non-francophones natifs au sein de la même filière d'études, en soulignant que ces derniers sont nombreux dans la Faculté de psychologie. La suggestion d'E8 semble indiquer qu'il est plus facile de créer des liens entre étudiants non-francophones natifs, le fait de ne pas avoir le français comme langue première agissant comme un facteur de rapprochement.

5.7.4. Au sujet des difficultés liées à la langue

Les participants de notre étude ont émis trois propositions que le programme *Horizon académique* pourrait prendre en considération pour leur faciliter le suivi des cours facultaires sur le plan linguistique.

Premièrement, E1, E4 et E5 proposent pendant les *focus groups* d'octobre d'augmenter le nombre d'heures de cours de FLE (mais pas pour le cours de FOU), estimant qu'une durée de 2h30 par semaine n'est pas suffisante pour progresser en français ; E4 précise que ce volume horaire ne leur permet pas de travailler suffisamment les différentes compétences

(compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale). La proposition des étudiants fait écho à l'étude de Racine et al. (2024), dans laquelle une majorité de répondants au questionnaire ressentent le besoin d'un volume horaire plus important en termes de cours dans le programme *Horizon académique* pour progresser plus rapidement (p. 8), comme nous l'avons vu dans le chapitre trois. Il convient de rappeler qu'au niveau inférieur « vers B1 », les participants bénéficiaient de deux fois plus de cours de FLE par semaine, ce qui explique leur volonté d'avoir davantage d'heures de français. Au niveau « vers B2 », le volume horaire en FLE est moindre pour que ne pas surcharger les étudiants qui commencent le cours de FOU et les cours facultaires. Nous pouvons imaginer que l'augmentation des heures de FLE, si elle devait devenir réalité, ne ravirait pas les étudiants qui ont affirmé manquer de temps pour mener de front les cours de français et les cours facultaires ou ceux qui estiment que les cours facultaires sont suffisants pour améliorer leur niveau de français.

Deuxièmement, E3 propose lors des *focus groups* d'octobre de faire suivre aux étudiants d'*Horizon académique* les cours de FLE et de FOU avant qu'ils ne soient auditeurs libres en faculté, afin qu'ils puissent étudier le contenu dont ils ont besoin en amont et pour leur permettre de se focaliser uniquement sur leurs cours facultaires. Cette proposition va dans le sens d'E2 et E6, qui affirment que le niveau B1 acquis n'est pas suffisant pour suivre des cours facultaires de manière normale ou pour passer des examens ; E1, pendant notre observation, est même allé jusqu'à estimer que le niveau B2 est nécessaire pour être auditeur libre dans le cadre du programme, selon lui. Bien que les raisons avancées par les participants soient pertinentes, nous nous devons de rappeler que, si le programme leur permet de suivre en même temps les cours de français et des cours facultaires, c'est pour leur permettre de gagner du temps et de prendre de l'avance sur leurs études, d'après Crettenand et Reusse (2019, p. 130).

Troisièmement, E3 et E7 évoquent la possibilité de mettre en place des cours de FOU spécifiques à chaque faculté ou haute école. E7 justifie sa proposition de la manière suivante :

« Ou peut-être oui, des cours avec objectifs académiques mais peut-être avec chaque faculté. Parce que vraiment, je préfère parler avec des personnes qui étudient l'art, l'histoire de l'art, faire comme ça, comment ça se passe dans chaque faculté. [...] Je ne veux pas voir un exposé de droit. C'est pour s'exprimer les autres, pour voir comment il améliore son français mais ça m'intéresse pas vraiment parce que ce n'est pas mon domaine. Alors peut-être des cours plus serrés,

des petits groupes, des personnes qui sont dans la Faculté des lettres, dans la Faculté de droit, des cours comme ça ».

E7 souhaiterait suivre des cours de FOU avec des personnes qui étudient la même discipline qu'elle et plaide donc, à l'image de Mangiante et Parpette (2011, p. 236) pour la disciplinarisation du FOU, qui permet aux étudiants d'avoir accès à des supports et à des activités plus étroitement liées à leur spécialité. E3 explique que le programme pourrait par exemple regrouper dans un même cours de FOU tous les auditeurs libres qui étudient dans une haute école, opérant ainsi une distinction entre les hautes écoles universitaires et les hautes écoles spécialisées, que nous avons présentée dans le premier chapitre. E3 est toutefois conscient que la solution qu'il propose pourrait être compliquée à mettre en place, étant donné que certaines disciplines ou certaines hautes écoles ne concernent que très peu d'auditeurs libres dans le programme. Les propos d'E3 et d'E7 sont corroborés par E4, qui a eu la chance de bénéficier au cours du semestre d'automne d'un atelier « Français de santé », qu'elle a trouvé très utile et qu'elle a beaucoup apprécié. Durant le dernier *focus group* réalisé pendant l'intersemestre, elle explique que cet atelier lui a non seulement donné confiance en elle dans les cours de français et dans ses cours facultaires, mais qu'il lui a aussi permis d'utiliser les connaissances et savoir-faire acquis dans le cours de FOU (notamment parler de son CV et de son parcours), ainsi que les notions de grammaire et le vocabulaire vus dans le cours de FLE. Elle relève d'ailleurs qu'elle souhaiterait bénéficier de plus d'ateliers similaires dans lesquels elle aurait l'occasion de travailler le vocabulaire en lien avec son domaine d'études. La demande des étudiants par rapport au cours de FOU semble pertinente au vu des difficultés qu'ils rencontrent avec le vocabulaire et les contenus propres à leur discipline, mais il ne faut pas oublier qu'il est très difficile de répartir les étudiants selon leur spécialité en raison des ressources matérielles et financières disponibles d'après Parpette et Mangiante (2023, p. 43), comme nous l'avons déjà expliqué dans le chapitre deux.

En conclusion, nous avons montré dans le présent chapitre que les participants de notre étude rencontrent des difficultés diverses et variées, aux multiples facteurs, parmi lesquelles les difficultés linguistiques sont prépondérantes, au vu des situations langagières exigeantes auxquelles ils sont confrontés dans les cours facultaires. Les difficultés identifiées rejoignent pour la très grande majorité celles que nous avons relevées dans la littérature, d'où la pertinence de les avoir présentées en adoptant la catégorisation que nous avons proposée dans le chapitre deux. Les difficultés de nos participants sont presque identiques à celles qui ont été mises en avant dans les études portant sur les étudiants internationaux étrangers et les étudiants réguliers,

et dans les points de vigilance relevés dans le rapport du Consortium SERAFIN (2023) par rapport aux étudiants réfugiés. Si la différence entre les difficultés des étudiants d'*Horizon académique* et celles des autres étudiants ne se situe pas au niveau de leur « nature », elle se situe bien au niveau de leur cumul et de leur degré d'intensité, comme nous le verrons en détails dans la conclusion.

Conclusion

Ce travail se proposait d'examiner la transition entre les cours de français et les cours facultaires pour les participants du niveau « vers B2 » du programme *Horizon académique*. Plus précisément, l'étude présentée dans la partie pratique avait pour objectif de déterminer dans quelle mesure les étudiants parviennent à mobiliser dans les cours facultaires les savoirs et savoir-faire travaillés dans les cours de français, en s'intéressant tout particulièrement aux enjeux auxquels ils sont confrontés dans le cadre de cette transition.

Dans la partie théorique, nous avons commencé par exposer le contexte migratoire actuel et ses répercussions sur les institutions d'enseignement supérieur, en nous attardant plus spécifiquement sur la situation en Suisse. Nous avons ensuite abordé l'enseignement et l'apprentissage du français pour un public migrant universitaire en détaillant les caractéristiques et les objectifs propres à ce public ainsi qu'en évoquant plusieurs déclinaisons du français qui peuvent s'avérer pertinentes pour ces étudiants. Nous avons également présenté plusieurs programmes passerelles de préparation aux études universitaires en contexte francophone en mettant l'accent sur leur dispositif de formation linguistique et en nous focalisant plus spécifiquement sur le programme *Horizon académique*. Dans la partie expérimentale, nous avons détaillé notre méthodologie qualitative en trois temps entre *focus groups*, observations participantes et entretiens semi-directifs individuels, puis nous avons présenté les résultats de notre étude, qui soulignent les enjeux auxquels sont confrontés les participants, et avons tenté d'en proposer une catégorisation.

Nous allons à présent exposer et commenter les résultats les plus saillants que nous avons obtenus avant de conclure ce travail par une réflexion sur ses limites et sur les pistes de recherche qu'il pourrait être intéressant de poursuivre à l'avenir.

Tout d'abord, notre étude a permis de mettre en évidence que les enjeux rencontrés par les étudiants du niveau « vers B2 » d'*Horizon académique* dans leurs cours facultaires ont très souvent été verbalisés en termes de difficultés. Celles-ci se situent sur un spectre très large et sont multifactorielles : elles sont liées à leurs conditions matérielles de vie et d'études, à leur état psychologique, à leur parcours scolaire antérieur ainsi qu'à la langue.

Ensuite, nos résultats révèlent que les difficultés des étudiants migrants du programme correspondent dans une très large mesure aux difficultés des étudiants réguliers et des étudiants internationaux étrangers identifiées dans la littérature (cf. Bachy & Baillet 2024 ; Boneu & Eisenbeis 2010 ; Bretegnier 2010 ; Diallo & Monicolle 2014 ; Haas et al. 2012 ; Mangiante &

Parpette 2011 ; Parpette & Mangiante 2010 ; Pinte 2018), et rejoignent les points de vigilance du rapport du Consortium SERAFIN (2023) pour les étudiants réfugiés. Aucune difficulté verbalisée n'était ainsi inédite, à l'exception de celle concernant la médiation, qui recouvrait la reformulation et la mise en lien des contenus vus dans les cours facultaires. Cette difficulté étant de nature linguistique, nous pouvons toutefois faire l'hypothèse qu'elle n'est pas spécifique aux étudiants migrants mais commune à ceux-ci et aux étudiants internationaux, bien qu'elle n'ait jamais été relevée dans les études existantes.

Nos données ont donc montré que ce n'est pas par le type de difficultés que les participants du programme se démarquent des autres étudiants mais, d'une part, par un cumul de ces difficultés et, d'autre part, par une prépondérance beaucoup plus forte de certaines d'entre elles. Ainsi, concernant le premier élément, à titre de comparaison, dans l'étude de Bachy et Baillet (2024) portant sur les étudiants en première année à l'Université libre de Bruxelles, nous pouvons relever que les étudiants étaient déjà considérés comme vulnérables alors qu'ils ne rencontraient qu'un certain nombre de difficultés parmi celles que nous avons relevées. De plus, à titre d'exemple, nous pouvons mentionner que, si la prise de notes, la production d'écrits universitaires et la prise de parole en classe ont été identifiées comme des enjeux tant chez les étudiants migrants (Consortium SERAFIN 2023) que chez les étudiants réguliers (Boneu & Eisenbeis 2010 ; Pinte 2018), la maîtrise de ces savoir-faire est rendue plus complexe par le fait que la compréhension des contenus et du vocabulaire spécialisé est aussi verbalisée comme étant extrêmement difficile par les participants de notre étude. Deuxièmement, les difficultés chez les étudiants migrants sont parfois présentes à un degré beaucoup plus marqué. Prenons l'exemple des difficultés liées au parcours scolaire préalable : si celles-ci sont également présentes chez les étudiants réguliers et les étudiants internationaux (Bachy & Baillet 2024 ; Boneu & Eisenbeis 2010 ; Bretegnier 2010 ; Diallo & Monicolle 2014), elles atteignent souvent un degré d'intensité plus élevé chez les étudiants migrants, qui sont fréquemment originaires de pays dans lesquels la culture académique est très éloignée de celle du pays d'accueil. Un autre exemple concerne les difficultés linguistiques : si la compréhension des contenus et du vocabulaire spécialisé a, certes, été relevée comme un enjeu majeur chez les étudiants internationaux (Parpette & Mangiante 2010 ; Boneu & Eisenbeis 2010), elle peut se révéler encore plus compliquée pour un public migrant, surtout si les études entreprises dans le pays d'accueil ne sont pas (ou peu) en lien avec le parcours antérieur dans le pays d'origine. C'était le cas de trois des quatre étudiants que nous avons accompagnés dans les cours facultaires (E1,

E2 et E3). Ainsi, le cumul et le caractère exacerbé de certaines difficultés crée en quelque sorte un « effet de loupe » lorsqu'on se penche sur ce profil d'étudiants.

Le présent travail met également en avant la difficulté de catégoriser les difficultés identifiées, étant donné qu'elles se combinent entre elles. Nous pouvons notamment citer l'exemple de la concentration, que nous avons présentée comme une catégorie « fermée » dans un effort de clarté, mais qui est par exemple en lien étroit avec la capacité de mémorisation ou encore avec les méthodes d'enseignement. Il en va de même pour la compréhension : elle influence la prise de notes, comme nous l'avons vu ci-dessus, mais également la capacité à mémoriser. Ces exemples illustrent bien à quel point les frontières entre ces catégories sont poreuses.

Enfin, parmi toutes les difficultés identifiées dans le cadre de notre étude, ce sont les difficultés liées à la langue qui sont revenues le plus souvent dans les propos des participants. Ce résultat nous amène par conséquent à nous poser la question suivante : que doit-on leur apporter sur le plan linguistique afin de faciliter la transition entre les cours de français et les cours facultaires ? La réponse est loin d'être évidente et ce, pour deux raisons principales.

Pour commencer, nous avons vu, au fil de ce travail, qu'aucune des déclinaisons existantes ne semble pleinement adaptée pour des migrants avec un profil universitaire. Ainsi, ni le FLE, ni le FLI, ni le FOU ne correspondent totalement aux enjeux de ce public spécifique afin qu'il puisse atteindre son double objectif d'intégration sociale et académique. Une des raisons qui pourraient expliquer qu'aucune de ces déclinaisons n'est entièrement adaptée est que l'accès de ce public à des études universitaires dans le pays d'accueil est récent, comme nous l'avons montré dans notre premier chapitre. Les programmes passerelles de préparation aux études universitaires, à l'image d'*Horizon académique*, sont donc confrontés au défi d'élaborer un dispositif de formation linguistique adapté, à la croisée de ces différentes déclinaisons. Le programme genevois qui constitue le terrain de notre étude a, lui, fait le choix de les combiner en proposant aux étudiants du niveau « vers B2 » des cours de FLE qui incluent des composantes du FLI, ainsi qu'un cours axé spécifiquement sur le FOU. Face au constat selon lequel aucune déclinaison existante n'est complètement adéquate, nous pouvons nous interroger sur la pertinence de créer un nouvel acronyme, qui permettrait de désigner le français à enseigner à des migrants qui ont un projet d'études universitaires.

Outre l'absence d'une déclinaison adaptée, la diversité des filières d'études suivies par les participants du programme constitue un défi. En effet, rien que parmi nos neuf participants, six filières étaient représentées : la HETS, la HEdS, la Faculté de psychologie, la Faculté des

sciences, la Faculté de droit et la Faculté des lettres. Non seulement les parcours des étudiants sont différents au niveau de l'orientation, avec une distinction entre l'UNIGE (soit une haute école universitaire) et les hautes écoles spécialisées, mais aussi au niveau des disciplines étudiées. Cette hétérogénéité de cursus interroge la spécificité du dispositif de formation linguistique : jusqu'à quel degré de spécificité peut-on aller avec un public très diversifié en termes de formation antérieure et de formation visée ? Actuellement, les étudiants du niveau « vers B2 » d'*Horizon académique* suivent un cours de FOU transversal, pour reprendre la terminologie de Goes (2010, p. 216) dans lequel sont travaillés les compétences et savoir-faire généraux à maîtriser pour entreprendre un cursus universitaire en français quel qu'il soit, tels que la prise de notes ou encore la lecture de sources académiques (Moulin & Decap 2023, slide 12). Ce cours, dans sa structure actuelle, permet de faire face à l'hétérogénéité du public mais, en contrepartie, ne permet pas de prendre en compte les exigences disciplinaires différentes auxquelles sont soumis les étudiants en fonction du cursus qu'ils suivent. C'est pourquoi deux participants de notre étude, E3 et E7, ont exprimé leur souhait de pouvoir suivre un cours de FOU disciplinaire spécifique à leur faculté ou à leur haute école. Au vu des difficultés que nous avons relevées chez les étudiants d'*Horizon académique* en termes de compréhension du vocabulaire spécialisé et du contenu propre à chaque discipline, leur demande paraît pertinente et permettrait de répondre aux besoins et aux objectifs de tous les apprenants. Le programme a d'ailleurs fait un premier pas dans cette direction avec la mise en place d'un atelier intitulé « Français de santé », qui a été suivi et très apprécié par la participante de notre étude qui suit des cours à la HEdS. On peut toutefois aller encore plus loin en se demandant dans quelle mesure cet atelier est assez spécifique ou encore trop général au regard de l'éventail de professions qui existent dans le domaine de la santé. Si l'élaboration de cours de FOU disciplinaire apparaît donc comme une solution idéale, il convient toutefois de réfléchir à leur degré de spécificité. De plus, il faut également tenir compte de la faisabilité : la répartition des étudiants en fonction de leur spécialité n'est pas chose aisée, car elle est étroitement dépendante des ressources matérielles et financières, comme le soulignent Parpette et Mangiante (2023, p. 43).

En somme, le présent travail a permis de mettre en lumière la complexité de la transition entre les cours de français et les cours facultaires pour les étudiants du niveau « vers B2 » d'*Horizon académique*. La question de la formation linguistique adaptée est bien évidemment au cœur des enjeux et constitue un véritable défi pour le programme genevois et, au-delà, pour les programmes passerelles en général. Dans un contexte où aucune déclinaison existante de

français ne répond entièrement aux besoins d'un public migrant engagé dans un projet académique et où les étudiants se caractérisent par l'hétérogénéité des formations antérieures et des formations visées, ce travail souligne la nécessité de continuer à faire évoluer les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage du français proposés, tout en tenant compte des contraintes institutionnelles.

Bien que notre étude ait permis de dégager plusieurs résultats intéressants, nous avons conscience qu'elle reste modeste à plusieurs égards. D'abord, elle a été conduite avec un petit nombre de participants. Il convient donc de rester prudents par rapport à la généralisation des résultats à l'ensemble des étudiants du niveau « vers B2 ». De plus, les participants étant peu nombreux, seules quelques filières ont pu être représentées. Ensuite, seuls trois participants ont pris part à toutes les étapes du travail, alors qu'il aurait été intéressant d'avoir exactement les mêmes étudiants lors des *focus groups* du début du semestre et lors de celui organisé pendant l'intersemestre pour pouvoir comparer leurs réponses. Enfin, le suivi que nous avons réalisé s'est déroulé sur un seul semestre, ce qui ne permet pas d'appréhender sur le long cours la transition entre les cours de français et les cours facultaires.

La mise en place d'un suivi longitudinal constitue notamment une des pistes de réflexion permettant de poursuivre le travail entamé. Elle va prendre forme par le biais d'un nouveau mémoire réalisé par un étudiant en Master FLE. Suivre les étudiants sur une année complète, et continuer le suivi une fois qu'ils ont acquis le niveau B2 et sont parvenus à s'immatriculer à l'université, permettrait effectivement d'obtenir des données plus riches et de mieux suivre les évolutions des participants du programme.

Par ailleurs, de futures recherches sur le sujet pourraient également s'intéresser à la manière de représenter le cumul, la gradation et l'entrecroisement des difficultés que nous avons identifiées chez les étudiants du niveau « vers B2 » d'*Horizon académique*. Il faudrait en effet trouver une manière d'illustrer la porosité des catégories, afin de montrer que les difficultés se combinent et interagissent entre elles. Sur la base des données présentées dans ce travail, l'équipe de recherche du volet « langue et intégration » a, dans une récente présentation à l'occasion d'une journée d'études, esquissé la réflexion en proposant les trois pistes de schématisations suivantes.

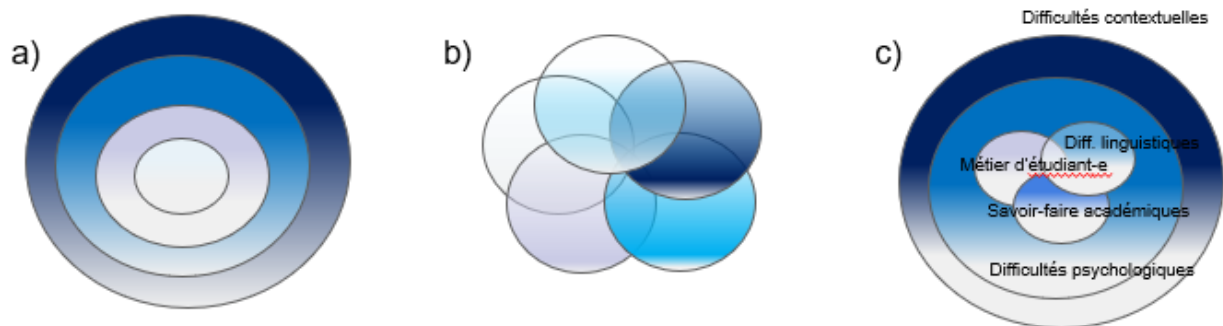


Figure 3 – Trois possibilités de schématisation des difficultés (repris de Racine & Moulin 2025)

La première schématisation correspond à un diagramme de cercles concentriques, qui permettrait d'illustrer que certaines difficultés en englobent d'autres. La deuxième, qui correspond à un diagramme de Venn, a l'avantage de souligner la porosité des catégories. La troisième, qui est la plus aboutie, permet de combiner les deux types de représentations et d'illustrer ainsi à la fois une hiérarchisation des difficultés, tout en illustrant le caractère poreux des catégories établies.

Il conviendrait ensuite d'aller encore plus loin en réfléchissant à d'autres schématisations qui permettraient de représenter ces deux aspects (la hiérarchisation et la porosité), mais également le cumul des difficultés, leur intensité ou encore l'entité qui peut influencer dessus (l'étudiant ou alors l'institution). Pour ce faire, les représentations développées dans le cadre des recherches en intersectionnalité, comme celle présentée ci-dessous, pourraient se révéler particulièrement intéressantes.

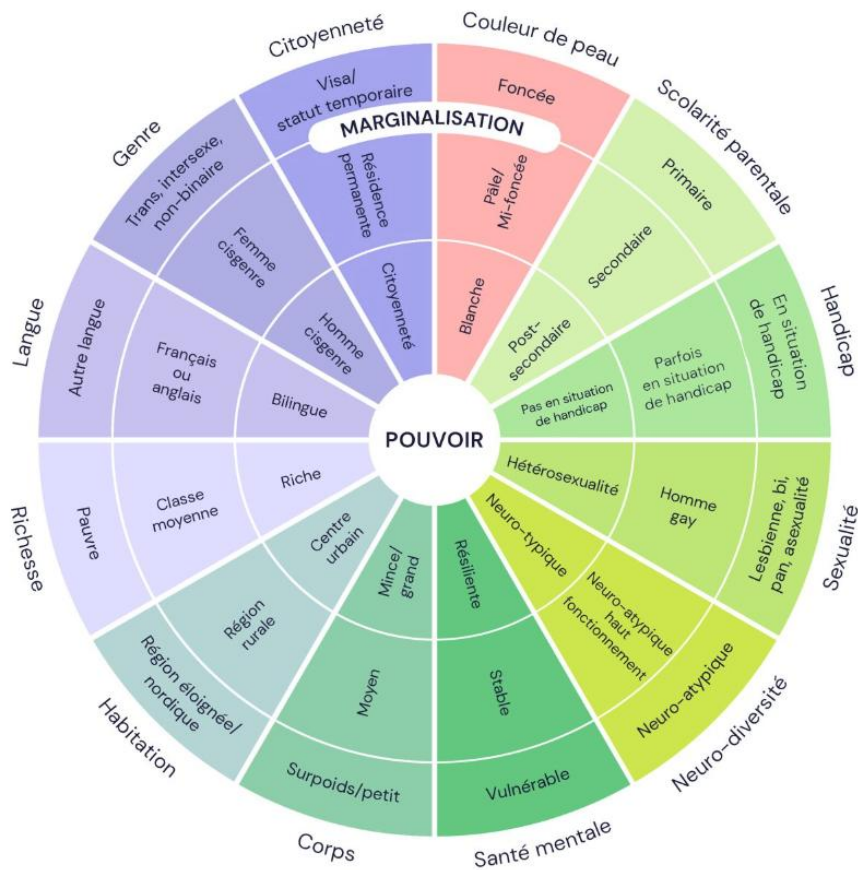


Figure 4 – La roue de l’intersectionnalité (tirée de l’Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur 2023, p. 44)

Ce type de représentations, s’il ne permet pas de représenter la porosité des catégories, a l’avantage d’illustrer à la fois le cumul des difficultés mais également leur niveau de gradation.

Pour conclure, il est important de continuer à mener des recherches sur les enjeux liés à la transition entre les cours de français et les cours facultaires chez les étudiants migrants, dans le cadre du programme *Horizon académique*, mais aussi dans les autres programmes qui ont vu le jour en contexte francophone, pour documenter ce champ de recherche émergent, encore peu représenté dans la littérature. Ce faisant, les études sur le sujet pourraient contribuer à l’amélioration des dispositifs existants et, par conséquent, à un meilleur accompagnement des étudiants migrants, mais aussi, de manière plus globale, des étudiants réguliers, qui sont confrontés dans une large mesure aux mêmes difficultés.

Bibliographie

- Achard-Bayle, G., Fragonara, A. & Junkai, L. (2024). Présentation. – Formation en langues secondes face à l'urgence. *Lidil*, 69. <https://doi.org/10.4000/lidil.12359>.
- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Vanves : Hachette.
- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs* 29(2), 9-44. <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>.
- Adami, H. (2012). Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social. In : H. Adami & V. Leclercq (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 51-87.
- Adami, H. (2010). L'acculturation linguistique des migrants : des voies de l'insertion sociolangagière à la formation. In : L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (éds.), *Langue et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang, 237-252.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants : intégration, littératie, alphabétisation*. Paris : CLE International (Didactique des langues étrangères).
- Adami, H. & André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Linx*, 68-69, 135-158. <https://doi.org/10.4000/linx.1535>.
- Adami, H. & André, V. (2012). Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I). In : H. Adami & V. Leclercq (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 272-289.
- Adami, H. & Leclercq, V. (2012). Introduction : les adultes migrants face aux langues des pays d'accueil. Dans H. Adami & V. Leclercq (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 9-22.
- André, V. (2023). Réflexions méthodologiques sur les données interactionnelles à recueillir et à analyser pour déceler des traces d'insécurité langagière. In : H. Adami, V. André & V. Langbach (éds.), *Les adultes en insécurité langagière. Enjeux sociaux et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 35-67.
- Arjona Soberón, M., Reuter, L. & Chibuzor, A. (2017). Accessing Higher Education in Europe: Challenges for Refugee Students & Strategies to Overcome Them. Disponible en ligne : https://www.uni-koeln.de/sites/international/aaa/92/92pdf/GlobalResponsibility/SUCRE/92pdf_IO1_Publication_web.pdf [consulté le 27.01.2025].
- Bachy, S. & Baillet, D. (2024). Identifier les étudiants vulnérables à l'université en première année. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 40(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.5499>.

- Barbour, R. (2008). *Introducing qualitative research: a student's guide to the craft of doing qualitative research*. Los Angeles : Sage Publications.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. <https://doi.org/10.7202/1085324ar>.
- Baribeau, C. & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49. <https://doi.org/10.7202/1085131ar>.
- Beacco, J.-C. (2012). Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. In : C. Klein (éd.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Chasseneuil-du-Poitou : CNDP-CRDP, 52-54.
- Blee, K. M. & Taylor, V. (2002). Semi-Structured Interviewing in Social Movement Research. In : B. Klandermans & S. Staggenborg (éds.), *Methods of Social Movement Research*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 92-117.
- Boneu, I. & Eisenbeis, M. (2010). Comprendre un cours universitaire en FLE : Cap-Univ – Modules multimédia d'aide à l'intégration linguistique des étudiants. In : L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (éds.), *Langue et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang, 237-252.
- Bretegner, A. (2010). Français langue d'insertion/d'intégration/d'insertion socio-universitaire : parcours, difficultés, formations. In : L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (éds.), *Langue et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang, 313-329.
- Commission européenne/EACEA/Eurydice. (2019). L'intégration des demandeurs d'asile et des réfugiés dans l'enseignement supérieur en Europe : politiques et mesures nationales. Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Disponible en ligne : https://agence.erasmusplus.fr/wp-content/uploads/2019/12/EC0419078FRN.fr_-1.pdf [consulté le 24.02.2025].
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2016). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires : guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16806ccc06> [consulté le 31.05.2025].
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 17.02.2025].

- Consortium SERAFIN. (2023). Rapport sur l'accueil et la formation linguistique à l'université des étudiant-es en situation d'exil. Disponible en ligne : <https://core.ac.uk/download/597485496.pdf> [consulté le 17.01.2025].
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Crettenand, M. (2021). La diversité dans les universités : propositions. *Terra Cognita*, 38, 92-93. Disponible en ligne : https://issuu.com/pomona.media/docs/terra_cognita_38_e-book [consulté le 06.11.2024].
- Crettenand, M. & Reusse, S. (2019). Le défi de l'intégration des réfugiés avec un niveau universitaire. Le programme Horizon académique de l'Université de Genève. *Language Learning in Higher Education*, 9(1), 127-138. <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0007>.
- Cuq, J.-P. & Chnane-Davin, F. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès ? In : M. Verdelhan-Bourgade (éd.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck, 11-28.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4ème édition). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Équipe de recherche du volet « langue et intégration » du programme *Horizon académique*. (2024). *Journée d'étude – Enseignement du français en contexte universitaire : Quelles perspectives pour les apprenant-es issu-es de la migration en Suisse romande ?* [Booklet]. Université de Genève, 15 novembre 2024.
- Équipe de recherche du volet « langue et intégration » du programme *Horizon académique*. (2024). *Journée d'étude – Enseignement du français en contexte universitaire : Quelles perspectives pour les apprenant-es issu-es de la migration en Suisse Romande ?* [Présentation PowerPoint]. Université de Genève, 15 novembre 2024.
- Délégation Intégration. (s.d.). Programme – En lien avec la cité. Accès Web : <https://integration.unige.ch/programme/En-lien-avec-la-cit%C3%A9> [consulté le 23.01.2025].
- Della Porta, D. (2014). Focus groups. In : D. Della Porta (éd.), *Methodological practices in social movement research*. Oxford : Oxford University Press, 289-307.
- Diallo, C. T. & Monicolle, C. (2014). Les étudiants de nationalité étrangère à l'université de Strasbourg. *Les dossiers de l'Observatoire*, 14. Disponible en ligne : https://www.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra/universite/SAP_Parcours_et_devenir_de_s_etudiants/Note_N_14_VF_hd.pdf [consulté le 20.02.2025].
- Doggen, J. (2005). La prise de notes : questions didactiques. In : Actes des VIII^e RJC ED268, « Langages et langues », Paris III, 21 mai 2005.
- Extramiana, C. (2012). Les politiques linguistiques concernant les migrants adultes : une perspective européenne. In : H. Adami & V. Leclercq (éds.), *Les migrants face aux*

langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 135-152.

- Faraco, M. (2000). Prise de notes : quelles compétences pour les Européens ? In : C. Maeder, G. Fabry, L. Collès & J.-L. Dufays (éds.), *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*. Bruxelles : De Boeck Duculot, 107-112.
- Gajo, L., Paternostro, R., Racine, I. & Wang Szilas, J. (2024). *Didactique du FLE dans une perspective francophone* [MOOC]. Université de Genève, en partenariat avec l'OIF. Accès Web : <https://www.unige.ch/lettres/elcf/service-a-la-cite/mooc-oif> [consulté le 24.02.2025].
- Gettlife, N. & Ardisson, M.-A. (2022). Didactique de la catastrophe en formation FLES. *Didactique du FLES*, 1(2), 3-7. Disponible en ligne : <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=485> [consulté le 18.02.2025].
- Goes, J. (2010). L'université comme lieu d'intégration sociolinguistique des étudiants étrangers : perspectives institutionnelles et didactiques. In L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (éds.), *Langue et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang, 207-218.
- Goï, C. (2023). Inclusion. In : B. Doucey & C. Goï (éds.), *Vocabulaire de l'ingénierie pédagogique*. Tours : Presses universitaires François-Rabelais, 102-103.
- Haas, V., Morin-Messabel, C., Fieulaine, N. & Demoures, A. (2012). L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4). <https://doi.org/10.4000/osp.3925>.
- Hambye, P. & Romainville, A.-S. (2014). *Apprentissage du français et intégration : des évidences à interroger*. Fernelmont : EME.
- Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés. (2024). Global Trends: Forced Displacement in 2023. Disponible en ligne : <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023> [consulté le 30.01.2025].
- Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés. (2022). Inclusion totale et pour tous. Campagne pour l'éducation des réfugiés. Disponible en ligne : <https://www.unhcr.org/fr/media/rapport-2022-du-hcr-sur-leducation-campagne-pour-leducation-des-refugies-inclusion-totale-et> [consulté le 30.01.2025].
- Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés. (2019). Éducation des réfugiés 2030. Une Stratégie pour l'Inclusion des Réfugiés. Disponible en ligne : <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/5dfcd3aa4.pdf> [consulté le 30.01.2025].
- Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés. (s.d.). Enseignement supérieur. Accès Web : <https://www.unhcr.org/fr/nos-activites/construire-de-meilleurs-avenirs/education/enseignement-superieur> [consulté le 30.01.2025].

- Haute école de santé. (s.d.). Année propédeutique. Accès Web : <https://www.hesge.ch/heds/formation/annee-propedeutique> [consulté le 10.05.2025].
- Haute école de travail social. (s.d.). Descriptif de module : Modèles et méthodes d'intervention. Accès Web : https://age.hes-so.ch/imoniteur_AGEP/!GEDPUBLICREPORTS.pdf?ww_i_reportModel=2379871692&ww_i_reportModelXsl=2379871717&ww_x_ECOLE=565&ww_x_UNITE_ACAD=147349359&ww_x_PERIODE_ACAD=3817750577&ww_x_ETIQ_SEMESTRE=340560875&ww_x_MODULE=&ww_x_DATE=16.09.2024&ww_x_IMATIERE=7142129594_565 [consulté le 28.05.2025].
- HES-SO. (s.d.). HES-SO Genève. Accès Web : <https://www.hes-so.ch/domaines-et-hautes-ecoles/hautes-ecoles/hes-so-geneve> [consulté le 29.01.2025].
- Julien, Henri. (2013). Organisation actuelle de la médecine de catastrophe. *Bulletin de l'Académie nationale de médecine*, 197(9), 1727-1739. [https://doi.org/10.1016/S0001-4079\(19\)31392-5](https://doi.org/10.1016/S0001-4079(19)31392-5).
- Kalocsányiová, E., Bîlici, N., Jenkins, R., Obojska, M. & Carignani, Ş. S. (2022). What works to facilitate displaced and refugee-background students' access and participation in European higher education: results from a multilingual systematic review. *Educational Review*, 76(6), 1722-1743. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2085670>.
- Krueger, R. A. (1998). *Developing questions for focus groups*. Thousand Oakes, CA : Sage Publications.
- League of European Research Universities. (2019). *Equality, diversity and inclusion at universities: the power of a systemic approach. Position paper*. Disponible en ligne : https://www.leru.org/files/LERU-EDI-paper_final.pdf [consulté le 23.01.2025].
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*. Vanves : Hachette.
- Loi fédérale sur les étrangers et l'intégration (LEI) du 6 décembre 2005, modifiée en 2019. RS 42.20. Accès Web : <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2007/758/fr> [consulté le 21.01.2025].
- Maafi, N. (2022). Vers de nouvelles pratiques didactiques du FLE : « FOS » et « FOU », méthodes d'enseignement « sur mesure ». *Didactique du FLES*, 1(2), 91-101. Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/366353447_Vers_de_nouvelles_pratiques_didactiques_du_FLE_FOS_et_FOU_methodes_d'enseignement_sur_mesure [consulté le 24.02.2025].
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah N.J. London : Lawrence Erlbaum Publishers.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2023). *Le français sur objectif spécifique. Ingénierie de formation et conception de programme*. Vanves : Hachette français langue étrangère.

- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2012). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*, 15, 147-166. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf> [consulté le 24.02.2025].
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Métraux, J.-C. (2017). L'impact du vécu des réfugiés sur leur apprentissage de la langue d'accueil. *Babylonia* 1/2017, 19-23. Disponible en ligne : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2017-1/Metraux.pdf [consulté le 24.02.2025].
- Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (s.d.). État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°17 – Enseignement supérieur : le niveau d'études de la population et des jeunes. Disponible en ligne : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T666/le_niveau_d_etudes_de_la_population_et_des_jeunes/#:~:text=En%202022%2C%20la%20France%20compte,%C3%A91%C3%A8ve%20%C3%A0%2042%2C8%20%25 [consulté le 23.04.2025].
- Morgan, D. L. (1998). *Planning focus groups*. Thousand Oakes, CA : SAGE Publications.
- Morgan, D. L. (1998). *The Focus Group Guidebook*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Moulin, D. & Decap, J. (2023). *Apprentissage du français en contexte universitaire : le cas du volet « langue & intégration » du programme Horizon académique (32M1152 Français langue d'intégration)* [Présentation PowerPoint]. Université de Genève, 20 avril 2023.
- Moulin, D., Fonseca Favre, M. & Racine, I. (2022). L'urgence comme catalyseur ? Les enjeux liés au développement du volet « langue et intégration » du programme *Horizon académique*. *Didactique du FLES. Recherches et pratiques*, 1(2), 8-23. <https://doi.org/10.57086/dfles.487>.
- Mourlhon-Dallies, F. (2011). Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. *Synergies Monde*, 8(1), 135-143. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf> [consulté le 07.11.2024].
- Office cantonal de la statistique. (2024). Informations statistiques : bilan et état de la population du canton de Genève en 2023. Genève : Office cantonal de la statistique. Disponible en ligne : https://statistique.ge.ch/tel/publications/2024/informations_statistiques/autres_themes/is_population_04_2024.pdf [consulté le 30.01.2025].
- Office fédéral de la statistique. (2024). Éducation et science : Panorama. Berne : Office fédéral de la statistique. Disponible en ligne :

- <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science.assetdetail.33027215.html> [consulté le 29.01.2025].
- Omer, D. (2003). La prise de notes à la française pour des noteurs non natifs. *Arobase : journal des lettres et sciences humaines*, 1-2, 141-151. Disponible en ligne : <https://hal.science/hal-00416171/document> [consulté le 04.02.2025].
- Organisation des Nations Unies. (s.d). Objectifs de développement durable. Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Accès Web : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/> [consulté le 30.01.2025].
- Parpette, C. & Bouchard, R. (2003). Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux. *Arobase : journal des lettres et sciences humaines*, 1-2, 69-78. Disponible en ligne : <https://hal.science/hal-00376574v1> [consulté le 12.03.2025].
- Parpette, C. & Mangiante, J.-M. (2010). Un site de préparation aux études universitaires : entre information, formation et auto-évaluation. In : L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (éds.), *Langue et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang, 193-203.
- Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (2023). *Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante*. Disponible en ligne : <https://oresquebec.ca/dossiers/equite-diversite-et-inclusion-edi-au-coeur-de-la-reussite-etudiante/> [consulté le 02.06.2025].
- Organisation internationale pour les migrations. (2007). *Glossaire de la migration*. Disponible en ligne : https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_9_fr.pdf [consulté le 15.01.2025].
- Pinte, G. (2018). *Les 100 premiers jours à l'université : éléments pour comprendre la réussite et l'échec à l'université*. Louvain-la-Neuve : EME.
- Piolat, A. (2001). *La prise de notes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pradeau, C. (2021). *Politiques linguistiques d'immigration et didactique du français. Regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Racine, I. & Moulin, D. (avec la collaboration de Fonseca Favre M., Decap J. & Prost C.) (2025). Apprentissage du français en contexte universitaire. Le cas du volet « langue & intégration » du programme *Horizon académique*. Journée d'études « Dispositifs genevois en lien avec le Français Langue d'Intégration (FLI) » [Présentation PowerPoint], ELCF, Université de Genève, 11 avril 2025.
- Racine, I., Fonseca Favre, M., Moulin, D. & Decap, J. (2024). Le volet « Langue et intégration » du programme *Horizon académique* à l'aune de la « didactique de l'urgence ». *Lidil*, 69. <https://doi.org/10.4000/lidil.12808>.

- Rassart, E., Berdal-Masuy, F. & Verhulst, N. (2020). Comment décliner le FOU pour un public de réfugiés (futurs) étudiants à l'UC Louvain ? *Revue TDFLE*, 77. Disponible en ligne : <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-77/1630-comment-decliner-le-fou-pour-un-public-de-refugies-futurs-etudiants-a-l-uc-louvain> [consulté le 19.02.2025].
- République et canton de Genève. (s.d.). Infographie : Étrangers dans le canton de Genève en 2023. Accès Web : https://statistique.ge.ch/domaines/infographies.asp?filtreI=01_02 [consulté le 30.01.2025].
- Rich, A.-K. (2016). Asylersantragsteller in Deutschland im Jahr 2015: Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. *BAMF-Kurzanalyse*, 3. Disponible en ligne : <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67504-2> [consulté le 17.01.2025].
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research: understanding qualitative research*. Oxford : Oxford University Press.
- Saldanha, G. & O'Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies*. Manchester/Kinderhook (N.Y.) : St Jerome.
- Schnapper, D. (2009). Penser l'intégration. In : J. Archibald & S. Galligani (éds.), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris : L'Harmattan, 19-31.
- Secrétariat d'État à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation. (2024). L'enseignement supérieur et la recherche en Suisse. Berne : Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. Disponible en ligne : <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/services/publications/base-de-donnees-des-publications/e-s-et-r-ch-2023.html> [consulté le 29.01.2025].
- Secrétariat d'État aux migrations. (2024). Commentaire sur la statistique en matière d'asile 2023. Berne : Secrétariat d'État aux migrations. Disponible en ligne : <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/sem/medien/mm.msg-id-100040.html> [consulté le 30.01.2025].
- Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche. (2006). Panorama de l'enseignement supérieur en Suisse. Berne : Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche. Disponible en ligne : https://www.dfae.admin.ch/dam/countries/countries-content/canada/fr/higher_education-f.pdf [consulté le 29.01.2025].
- Silverman, R. & Patterson, K. L. (2014). *Qualitative research methods for community developments*. New York : Routledge.
- Streitwieser, B., Miller-Idriss, C. & De Wit, H. (2017). Higher Education's Response to the European Refugee Crisis: Challenges, Strategies, and Opportunities. In : H. de Wit, J. Gacel-Ávila, E. Jones & N. Jooste (éds.), *The Globalization of Internationalization. Emerging Voices and Perspectives*. London : Routledge Taylor & Francis Group, 53-63.
- swissuniversities. (2015). swissuniversities s'engage pour un accès adapté des réfugiés aux hautes écoles. Communiqué de presse. Accès Web :

https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Komm/MeMi/SWU_CP_refugies_20150917_FR.pdf [consulté le 23.01.2025].

swissuniversities. (s.d.). Équité & diversité. Accès Web : <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/egalite-des-chances-et-diversite#:~:text=La%20diversit%C3%A9%20contribue%20de%20mani%C3%A8re,utes%20les%20hautes%20%C3%A9coles%20suisses> [consulté le 23.01.2025].

swissuniversities. (s.d.). P-7 Diversité, inclusion et égalité des chances dans le développement des hautes écoles (2021-2024). Accès Web : <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/egalite-des-chances-et-diversite/p-7-diversite-inclusion-et-egalite-des-chances> [consulté le 23.01.2025].

swissuniversities. (s.d.). Programme Equité - Promouvoir l'égalité, la diversité et l'inclusion à tous les niveaux des hautes écoles (2025-2028). Accès Web : <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/egalite-des-chances-et-diversite/equite-2025-2028> [consulté le 23.01.2025].

swissuniversities. (s.d.). Réfugiés. Accès Web : <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/refugies> [consulté le 23.01.2025].

Université de Genève. (2017, novembre). Quand l'Université ouvre ses portes aux réfugiés. *Le journal de l'UNIGE*, 138, 8-9. Disponible en ligne : <https://www.unige.ch/lejournel/numeros/journal1388/> [consulté le 20.01.2025].

Université de Genève. (s.d.). Programme des cours : Analyse I. Accès Web : <https://pgc.unige.ch/main/teachings/details/2024-11M020> [consulté le 28.05.2025].

Université de Genève. (s.d.). Programme des cours : Introduction au développement social et affectif. Accès Web : <https://pgc.unige.ch/main/teachings/details/2024-74110> [consulté le 28.05.2025].

Vicher, A. (dir.) (2011). Référentiel FLI : Français Langue d'intégration. Disponible en ligne : <https://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2012/09/FLI-Le-Référentiel.pdf> [consulté le 25.02.2025].

Wihtol de Wenden, C. (2017). *La question migratoire au XXI^e siècle : migrants, réfugiés et relations internationales*. Paris : Presses de Sciences Po.

Wihtol de Wenden, C. (2016). *Migrations, une nouvelle donne*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Annexes

Annexe 1 : Profil des participants

Annexe 2 : Grille d'observation des cours facultaires

Annexe 3 : Canevas d'entretien

Annexe 4 : Descriptif des cours observés

Annexe 1 : Profil des participants

	Genre	Classe ²²	Filière	Participation aux <i>focus groups</i> d'octobre	Participation aux observations et aux entretiens	Participation au <i>focus group</i> de février
E1	H	HA1.1	UNIGE, Faculté des sciences (département d'informatique)	X	X	
E2	F	HA1.2	UNIGE, Faculté de psychologie	X	X	X
E3	H	HA1.5	Haute école de travail social (HETS)	X	X	X
E4	F	HA1.1	Haute école de santé (HEdS)	X	X	X
E5	H	HA1.3	UNIGE, Faculté de psychologie	X		
E6	F	HA1.3	UNIGE, Faculté de droit	X		X
E7	F	HA1.3	UNIGE, Faculté des lettres (département d'histoire de l'art)	X		
E8	F	HA1.2	UNIGE, Faculté de psychologie	X		
E9	H	HA1.4	UNIGE, Faculté de psychologie	X		

²² Le niveau HA1 est composé de six classes, HA1.1 étant le niveau le plus élevé et HA1.6 le niveau le plus bas.

Annexe 2 : Grille d'observation des cours facultaires

1. Quel est le degré de technicité du cours ? Contient-il beaucoup de termes techniques ?
2. Quel est le débit de parole de l'enseignant ?
3. L'enseignant projette-t-il des slides ?
4. Si l'étudiant imprime les slides avant le cours, comment travaille-t-il dessus pendant le cours ?
5. Suivant le type de cours, comment l'étudiant interagit-il avec ses camarades ?
6. Le comportement de l'étudiant dénote-t-il par rapport à celui des autres étudiants, par exemple au niveau des outils qu'il utilise pour la prise de notes ?
7. Les notes prises par l'étudiant contiennent-elles les informations essentielles ?
8. Quelles sont les stratégies mises en place par l'étudiant pour prendre en notes un mot qu'il n'a pas compris ?
9. Y a-t-il des choses en commun entre les quatre cours observés ?
10. Les besoins des étudiants sont-ils les mêmes dans les quatre cours observés ?

Annexe 3 : Canevas d'entretien

Impressions générales

1. Quel était le degré de difficulté du cours d'aujourd'hui sur une échelle de 1 à 5 ?
2. Le cours d'aujourd'hui était-il un « bon cours » pour vous ? Est-ce que vous vous êtes senti à l'aise ?
3. Le cours d'aujourd'hui était-il représentatif des autres ?

Difficultés

4. Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans le cours d'aujourd'hui ?
5. Y a-t-il des choses que vous n'avez pas comprises dans le cours d'aujourd'hui ?
 - a) [Question de relance si **oui**] Vos difficultés de compréhension étaient-elles plutôt liées au français ou au contenu ?
6. Si le cours d'aujourd'hui avait été donné dans votre langue, qu'est-ce qui aurait été plus facile ?
7. Est-ce qu'il vous arrive de discuter avec les autres étudiants des choses que vous n'avez pas comprises ?
8. Avez-vous réussi à rester concentré tout le long du cours ?
 - a) [Question de relance si **non**] À quel(s) moment(s) vous êtes-vous déconcentré ?

Pièces produites pendant le cours

9. Les slides sont-elles mises à disposition des étudiants sur Moodle avant le cours ?
 - a) [Question de relance si **oui**] Les préparez-vous avant le cours ?
 - b) [Question de relance si **non**] Vous ne le faites jamais ou vous n'en avez pas eu le temps avant le cours d'aujourd'hui ?
10. Pourriez-vous m'envoyer les slides du cours d'aujourd'hui ?

Annexe 4 : Descriptif des cours observés²³

Analyse I (UNIGE, Faculté des sciences, section de mathématiques)

Objectif

Ce cours constitue une introduction à l'analyse. Il a pour but d'initier les étudiants à l'étude rigoureuse des nombres réels, des suites numériques et des fonctions continues, ainsi que de revisiter les notions de dérivée et intégrale étudiées au collège.

Descriptif

1. Introduction à la logique et à la théorie des ensembles.
2. Ensembles des nombres entiers, rationnels et réels.
3. Suites numériques.
4. Fonctions continues d'une variable réelle.
5. La dérivée.
6. L'intégrale et le théorème fondamental de l'analyse.
7. Les fonctions élémentaires et recherche de primitives.

Source : UNIGE (s.d.).

Introduction au développement social et affectif (UNIGE, Faculté de psychologie)

Objectif

L'objectif principal est de présenter une sélection de recherches significatives, anciennes et nouvelles, qui permettent de connaître et comprendre le développement sensori-moteur, affectif, et social des enfants de la naissance à l'adolescence.

Descriptif

Le second objectif est de favoriser la lecture d'ouvrages et d'articles scientifiques récents sur le développement psychologique.

Le troisième objectif est de sensibiliser les étudiant-e-s à la « culture psychologique » à travers la présentation d'articles de magazines (Cerveau et Psycho, Sciences Humaines, La Recherche, Pour la Science, etc.), de journaux (Le Temps, Le Monde, etc.), d'émissions scientifiques (RTS-

²³ À l'exception du cours de Sciences biomédicales (HEdS), dont le descriptif n'est pas disponible en ligne.

CQFD, Spécimen, France Inter-La Tête au Carré, Sur les épaules de Darwin, etc.) et enfin d'applications des recherches en psychologie du développement.

Plusieurs thèmes seront abordés durant ce cours introductif de psychologie du développement typique : les méthodes pour étudier scientifiquement les compétences des nourrissons ; les compétences sensorielles et motrices des nouveau-nés ; l'attachement ; l'attention conjointe, l'imitation ; la reconnaissance de soi ; les émotions ; l'empathie, l'altruisme et la morale.

Ces différents thèmes pourront être traités avec plusieurs perspectives : neurocognitives (imageries cérébrales, neuro-hormonales, etc.) et comparatives (Homme-Animal ; interculturelles). Quelques exemples de troubles du développement seront abordés.

Source : UNIGE (s.d.).

Modèles et méthodes d'intervention (HETS)

Compétences génériques selon le référentiel des compétences Bachelor

1. Construire et développer une relation professionnelle dans une posture favorisant le pouvoir d'agir et l'autodétermination des individus, groupes et communautés.
2. Établir des diagnostics de situation, construire, mener et évaluer des projets d'intervention et des actions en se basant sur des connaissances scientifiques, méthodologiques et des savoirs d'action.

Objectifs d'apprentissage du module

À la fin du module, l'étudiant.e sera capable de conduire une observation et récolter des données sur un terrain ; discerner les forces et les limites de chacune des méthodes ; comprendre une situation complexe (besoin/demande des usagers) et décrire une intervention professionnelle.

Nous travaillons la posture professionnelle depuis trois angles:- sa dimension expérientielle, sensible et donc sans réduire la posture à une position intellectuelle. Mais aussi sans la naturaliser, ni l'opposer à une dimension intellectuelle.- la manière dont les techniques d'observation et les modèles d'intervention lui servent d'appui- l'influence (interdépendance) de l'environnement, du dispositif institutionnel (et du réseau institutionnel) ainsi que des interventions des publics sur cette posture.

Source : HETS (s.d.).