

La culture universitaire comme culture en soi

Aline GOHARD-RADENKOVIC

Université de Fribourg / Universität Freiburg

We take it as axiomatic that each university is a social culture with its own rites, norms, values, practices, and hierarchies. All of these codes are most often implicit and depend on assumptions shared by actors in the same professional culture. Although these shared assumptions are reproduced unconsciously by those within the culture, they are invisible and incomprehensible for those outside. In order better to understand the difficulties which non-francophone students who study at our university for one year will encounter, we investigated a small group of students for whom this was their first study experience in another country. Using an anthropological approach, we collected the evidence from their voices concerning their experience of their home university culture and of the new university culture they had encountered in another country. Our analysis of this data provides a rich description of the values, norms, behaviour and discursive practices which define our own institution. However, the question remains as to how to integrate consciousness-raising about sociocultural differences between the two university cultures into our language education so that we would be able to offer students the means to make a success of their time in a new context, both socially and in terms of their study aims.

Nous partons de l'hypothèse que la culture universitaire, comme toute culture sociale, possède ses rites, ses codes, ses valeurs, ses pratiques marqués par une culture patrimoniale, nationale, une histoire éducative au niveau national ou régional, un rapport au savoir et au savoir-faire, ses critères de sélection, ses rites de passation, ses comportements codifiés. Dans la culture qui nous intéresse, qui s'apparente à une culture professionnelle, chaque acteur (l'étudiant, l'enseignant, l'administrateur, etc.) joue un rôle précis au sein du champ universitaire en fonction du statut qui lui est attribué. Toute culture universitaire possède et perpétue ses hiérarchies (entre corps, entre disciplines, entre facultés, etc.) par des rites d'institution et de légitimation liés à des modèles culturels dominants (Bourdieu, 1982, et Pouzargue, 1998). Elle se reproduit par des critères de sélection et de cooptation tacite, par un processus de mise en conformité et de distribution de pouvoirs – et de *signes distinctifs* – qui leur sont attachés, maintenant ainsi sa cohérence et sa permanence (Bourdieu & Passeron, 1970).

Ce que nous tenterons d'analyser ici, ce sont les règles cachées qui régissent une institution et ses modes de fonctionnement à travers les témoignages des étudiants étrangers qui ont fréquenté pendant un an l'Unité Française langue étrangère à l'Université de Fribourg, lieu d'observation privilégié de la diversité

des pratiques et des comportements. La comparaison des expériences passées et présentes des étudiants dans leur structure d'origine et dans leur structure d'accueil pourra nous apporter des indices sur les codes universitaires, perçus par tous les acteurs institutionnels locaux comme «évidents», mais qui ne le sont pas pour les «non initiés». De fait, notre préoccupation rejoint celle de Akkari (2000) qui dénonce les concepts éducatifs «indiscutables» et donc «indiscutés» transmis par chaque système scolaire, relayés par les sciences de l'éducation. Ces valeurs et représentations du «métier» de l'apprenant, appliquées de manière unidimensionnelle et le plus souvent ethnocentrique dans la classe, sont pourtant issues de contextes sociopolitiques, économiques et socioculturels spécifiques et différents. L'étude de Allen & Boykin (1992), citée par Akkari (id.), montre clairement que l'appartenance socioculturelle et les valeurs éducatives qu'elle véhicule, influence, si ce n'est définit en amont, les pratiques et les comportements des apprenants.

C'est pourquoi nous avons jugé nécessaire d'effectuer cette micro-enquête en 2000, suite à une série d'observations régulières menées par l'équipe enseignante de notre Unité, depuis quatre ans, sur les besoins et attitudes de nos étudiants non francophones. En effet, il nous paraissait indispensable d'identifier les difficultés d'ordre linguistique, académique et socioculturelle, qu'ils pouvaient rencontrer pendant leur séjour d'études à l'étranger, avant d'élaborer un nouveau programme de langue. Les enseignants, intrigués par des observations qui se recoupaient d'une année à l'autre, ont pu ainsi noter des difficultés récurrentes ¹.

Dans un premier temps nous présenterons notre méthodologie d'analyse, les caractéristiques communes de nos publics étudiants et notre corpus d'entretiens. Puis nous nous attacherons à interpréter les témoignages en les catégorisant selon une approche socio-anthropologique s'appuyant sur un certain nombre de travaux menés dans le domaine. Enfin nous nous interrogerons sur les implications que ces études menées sur les cultures universitaires signifient sur le terrain, en termes de formation préalable des enseignants et de stratégies à concevoir pour les étudiants dans nos programmes de langues.

1 Nous avons déjà repéré et analysé ces difficultés-types dans notre thèse de doctorat en interrogeant des publics étudiants d'appartenances socioculturelles diverses (cf. enquêtes menées auprès d'étudiants turcs, russes et sud-coréens dans plusieurs universités de leur pays respectif, Gohard-Radenkovic, 1995).

La «lecture» anthropologique d'une culture universitaire: méthodologie d'analyse et corpus

Comment entreprendre la caractérisation d'une culture universitaire que nous avons définie comme culture socioprofessionnelle? Nous nous sommes appuyée sur les catégories d'analyses anthropologiques des cultures professionnelles proposées par Gauthey & Ratiu (1989), Gauthey & Xardel, (1991) et Tixier (1992) – mais en les nuancant. Celles élaborées par Geoffroy (2001), qui a mené une étude comparative de la perception des cultures d'entreprise anglaises et françaises par les acteurs mêmes immergés dans un contexte professionnel étranger, confirment la démarche d'analyse que nous avons adoptée dans notre thèse et dans cette étude. Comme cet auteur, nous sommes partie du présupposé que, toute culture socioprofessionnelle est tributaire de son environnement et des héritages socioculturels de sa société, et sécrète ses propres spécificités. Par ailleurs, nous avons emprunté aux chercheurs anglo-saxons les catégorisations d'études ethnographiques menées sur la vie universitaire britannique, spécifiquement axées sur les codes cachés de l'écrit académique et de son évaluation (Adams, Heaton & Howarth, 1991; Atkinson & Ramanathan, 1995), ainsi que sur les rites et comportements attendus de socialisation lors des séminaires, passations d'examens ou soutenances de thèse (Dudley, 1991; Spack, 1997).

Ce n'est que très récemment que les publics universitaires, du fait d'une mobilité qui s'est accrue ces dernières années, intéressent les théoriciens et les praticiens de l'interculturel. Cette nouvelle tendance remet ainsi en question la croyance partagée dans notre domaine que ces publics, du fait de leurs appartenances sociales présupposées (composant la future élite nationale et transnationale), n'auraient pas besoin de préparation spécifique avant et durant leur séjour à l'étranger. Seul le chercheur canadien LeBlanc (dès 1982) avait signalé la nécessité de mettre en place des programmes de préformation linguistique et culturelle, afin de prévenir les difficultés et de faciliter l'insertion de ces publics spécifiques.

Qui sont nos publics à former? Ces étudiants, acteurs d'une mobilité volontaire, présentent des caractéristiques communes, comme suit:

- ♦ ils sont principalement originaires des pays de l'Union européenne (cf. programmes d'échanges Socrates) et des pays ex-communistes venant chercher dans les universités occidentales des formations et des diplômes reconnus dans leur pays d'origine.
- ♦ jadis «captifs» d'une seule institution pour un temps d'études long, ils tendent à devenir des publics «semi captifs». En effet, la notion de choix et de stratégies personnels prédominent. Ces étudiants souhaitent élargir leur capital culturel (visées diplômantes, apprentissage de plusieurs langues) et leur capital social (constitution de réseaux d'amis et de connaissances) par un ou plusieurs séjours dans une université

étrangère. Leur séjour à l'étranger fait partie intégrante de leur cursus d'origine.

- ◆ ces publics spécialisés dans une discipline autre que la langue présentent des comportements pragmatiques, ce qui n'exclut pas des choix affectifs. La langue étrangère est d'abord conçue comme un vecteur de formation (acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire dans leur spécialisation) et comme un vecteur de communication quotidienne et académique.

Dans cette nouvelle configuration, nous nous sommes fixé pour objectif d'analyser les perceptions que ces étudiants, fréquentant pendant un an notre institution, ont exprimées sur leur expérience de leur culture universitaire d'origine et sur celle d'accueil. Nous avons interviewé 11 personnes sur une centaine d'étudiants de mobilité ayant tous connu une expérience universitaire préalable dans leur pays. Les étudiants interrogés, se rendant à nos entretiens sur une base volontaire, viennent de pays asiatiques (Corée du Sud et Vietnam: 2), de pays germanophones (Autriche et Allemagne: 3), de pays slaves (Pologne, Ukraine, Bulgarie et Croatie: 4), de pays anglo-saxons (Grande-Bretagne: 1) et d'Amérique latine (Brésil: 1). Malgré cette diversité de provenances, tous les étudiants partageaient une caractéristique commune: Fribourg représentait leur première expérience de séjour d'études à l'étranger.

Chaque entretien a duré entre une heure et une heure et demie et s'est déroulé à partir d'un canevas de questions semi-ouvertes avec une dernière question ouverte sur leur expérience, grâce auxquelles chaque étudiant pouvait développer des points qui lui semblaient pertinents en les illustrant par des exemples concrets. Nous avons tenu à interviewer ces étudiants après leurs examens, dont ils connaissaient déjà les résultats, afin d'éviter des réponses complaisantes qui auraient pu biaiser leurs propos.

Nous avons pu dégager et catégoriser un certain nombre de différences de pratiques et valeurs sur leurs expériences de la vie universitaire dans leur pays et celles vécues à Fribourg. Ce regard porté par nos interlocuteurs, s'il nous informait sur leur propre système, nous ont permis de mieux cerner nos valeurs, nos codes implicites et nos évidences qui fondent nos pratiques (et *habitus*) d'enseignants dans le cadre de notre institution.

La «lecture» anthropologique des codes universitaires: hypothèses d'interprétation des résultats

1. La perception du «métier» d'étudiant: les compétences et comportements attendus dans la culture universitaire d'accueil

- ◆ *Les pratiques d'apprentissage.* Les méthodes d'apprentissage de la langue proposés dans la structure d'accueil ont profondément bouleversé

les habitudes des étudiants: développement de compétences orales autant qu'écrites, apprentissage de compétences discursives, de l'analyse et de l'argumentation dans une langue étrangère, réflexion sur son environnement et son intégration dans des situations de communication simulées au sein de la classe; tout cela les a obligés à des prises de risques inhabituelles. En effet, la majorité des étudiants a appris la langue par des méthodes audiovisuelles, élaborées localement, dites communicatives, mais en fait utilisées de manière traditionnelle. Les pratiques d'apprentissage de la langue passent essentiellement par le texte et la règle de grammaire, ne faisant appel ni à des comportements d'initiative ni à des activités de production: l'apprentissage est donc passif, centré sur l'objet langue, focalisé sur l'écrit et organisé autour de l'autorité de l'enseignant, situation rencontrée dans un certain nombre de pays.

- ◆ *La prise de parole.* En classe prendre la parole n'est ni évident, ni spontané: c'est à travers les propos d'un étudiant sud-coréen et d'une étudiante vietnamienne que l'écart observé entre les comportements normés et les compétences attendues en classe a été le plus frappant. Ils ont en effet trouvé que la prise de parole, le principe de la discussion en classe avec des attitudes types (lever la main, poser des questions, savoir exprimer son opinion, mais surtout interrompre un camarade et conquérir la parole!) entraient en profonde contradiction avec leurs valeurs éducatives et les règles conversationnelles dans leur société: «Depuis tout petit, on apprend à l'enfant à écouter l'adulte et à se taire». Cette règle tacite est encore plus vraie pour le sexe féminin. Toute prise de parole sans attribution est considérée comme un manquement aux règles de politesse ou pire, comme une agression faisant ainsi perdre la face aux interlocuteurs et mettant en péril la recherche de rapports harmonieux entre les individus (Cobbi, 1992). Le droit à la parole et à sa distribution seraient donc profondément tributaires du statut social, du sexe et de l'âge ainsi que des valeurs culturelles, ici d'une conception philosophique de l'individu et de la collectivité. Cette interprétation rejoint l'étude des témoignages collectés par Yanaprasart (2000), sur les modalités de communication entre employés thaïs et employeurs français dans des entreprises françaises implantées en Thaïlande, et notamment son analyse de la prise de parole dans un rapport hiérarchique bien défini. Les étudiantes germanophones et l'étudiant de Grande-Bretagne ont également relevé les différences dans la prise de parole et dans les modes d'interruption, d'ailleurs inconcevables dans leur société respective (Carroll, 1987). Il est clair que la difficulté (voire le malaise) que la majorité des étudiants a éprouvée est ici liée autant à des pratiques socioculturelles de la conversation qu'à des handicaps d'origine linguistique. Il est à noter que la prise de parole semblait moins problématique pour l'étudiante brésilienne où «l'oral est valorisé dès la

petite école» dans son pays. Nous avons constaté par ailleurs cette aisance à l'oral des étudiants venant d'autres pays d'Amérique latine (ex. Pérou, Colombie), compensant de fortes résistances lors de leur passage à l'écrit.

- ◆ *L'écrit académique*: Les pratiques de l'écrit en contexte universitaire (rédaction de commentaires ou compositions, travaux de séminaire, de dossiers, de mémoires, etc.) obéissent à des règles discursives très strictes, en fait un ensemble de pratiques culturelles cachées, différentes selon les héritages éducatifs: la problématisation, l'élaboration d'un plan, la présentation des hypothèses, la démonstration par la preuve, la synthèse, les références bibliographiques, etc. Si ces pratiques existent dans toute culture universitaire, elles recourent à des modes organisationnels implicites (matrices, stratégies et outils linguistiques) qu'il nous faut donc décoder en amont avec nos étudiants (Gohard-Radenkovic, 1995-2). Ce sont les étudiants venant des pays de l'Est et des pays asiatiques qui ont éprouvé les plus grandes difficultés à rédiger ces travaux, non pas tant sur le plan linguistique que sur le plan rhétorique. Les premiers par exemple n'avaient pas l'habitude d'intégrer «à la française» les citations ou les emprunts aux idées d'un auteur dans leur texte; les seconds, n'ayant jamais effectué l'élaboration d'un dossier sur thème à partir de plusieurs ouvrages, ont eu quelque peine à organiser leurs recherches bibliographiques, la sélection pertinente des lectures et enfin la rédaction argumentée de leur texte selon un plan rigoureux. Les étudiants de Grande-Bretagne et des pays germanophones, tout en saisissant les différences de règles avec leurs pratiques discursives respectives, ont surmonté très rapidement les obstacles, une fois que ces règles d'organisation leur ont été expliquées.
- ◆ *Les pratiques d'évaluation et rites de passation*. L'ensemble des étudiants connaissent un barème de notation très différent de celui pratiqué au sein de notre Unité. La majorité avoue ne pas avoir compris nos modalités, certains ayant remarqué qu'un 10 sur 10, ou un 9 sur 10 étaient rarement attribués et à l'inverse un 0 ou un 1 sur 10. Ce qui signifie que l'échelle de notation pratiquée inconsciemment par nos enseignants se situe en fait entre 2 et 8. Ce barème entre parfois en collision avec d'autres pratiques de notation où l'attribution de notes les plus élevées telles que A est fréquente, comme dans les pays anglo-saxons. L'impression partagée par quelques étudiants est que notre système de notation est strict, plutôt sanctionnant, traquant davantage les fautes, les faiblesses que les acquis et les progrès – nous dirons davantage soustractif qu'additif (ceci rejoint ce que nous avons déjà signalé dans un article, en 1993, Gohard-Radenkovic et Radenkovic).

Les différences les plus notables dans la perception des rites de passation tenaient davantage à la distance établie (degrés différents de

formalisme) entre les examinateurs et les examinés qu'au déroulement même des examens. Il est intéressant de signaler qu'une étudiante chinoise (de Chine populaire) ne supportait pas la proximité des examinateurs lors d'une soutenance orale de son mémoire, sans doute habituée à une distance physique plus lointaine devant un jury plus formel. Ceci a engendré chez elle un tel malaise qu'elle ne pouvait pas parler jusqu'à ce qu'elle en formulât les raisons. Nous avons, alors, agrandi les distances.

- ◆ *La gestion du temps et du projet d'études.* Bollinger et Hofstede (1987) ainsi que Geoffroy (2001), s'intéressant aux cultures professionnelles en situation bi ou multinationale, ont dégagé un certain nombre de caractéristiques dont le «contrôle de l'incertitude» c'est-à-dire la manière dont les entreprises planifiaient un projet dans le temps, définissant ainsi des cultures de prévision et d'improvisation à des degrés différents. La majorité des étudiants a souligné la difficulté de gérer une année d'études, comportant un certain nombre de travaux personnels à l'oral et à l'écrit, avant la passation des examens finaux. Ainsi dans les pays de l'Est, les préparations d'examens, concentrées dans le temps, prédominent sur les travaux personnels. Les étudiants qui ne semblaient pas rencontrer de problèmes majeurs dans leur organisation du travail personnel venaient des pays germanophones. A l'opposé, celle qui ne maîtrisait visiblement pas le temps organisé «à la suisse» en contexte francophone était l'étudiante du Brésil. Nous avons constaté le même phénomène avec nos autres étudiants d'Amérique latine avec lesquels il a fallu mettre en place un système de rappels à intervalles réguliers. Liée à ces retards, une (re)négociation systématique des délais est sollicitée par ces étudiants pour la remise des dossiers; une concentration de leur effort est généralement fournie en quelques semaines, avant la période d'examens.
- ◆ *L'autonomie.* A entendre les réponses très diverses de nos étudiants sur ce concept, sous forme d'interrogation perplexe (une compétence? une attitude? une façon d'être? d'agir? innée? acquise?), il est clair que l'autonomie, d'une part, n'est pas perçue de la même manière et, d'autre part, n'est pas une valeur partagée par toutes les cultures éducatives. Les deux étudiantes d'Allemagne estiment que l'organisation rigide (scolaire même) des programmes d'études suisses ne leur laisse pas la marge de liberté et le choix dans leur cursus auxquels elles sont habituées dans leur pays. En revanche, tous les autres étudiants ont souligné la difficulté de sélectionner les cours dans un programme modulaire – à la carte – que nous avons mis en place. Une attitude autonome telle que nous la concevons dans notre système (commençant par le choix des cours impliquant une prise de conscience de l'étudiant de ses besoins en langue), peut entrer en contradiction avec les

habitudes éducatives de certains pays où un encadrement suivi, voire une prise en charge, de l'étudiant sont attendus. Ainsi, nous avons perçu des rapports de dépendance plus forts dans les pays moyen-orientaux et asiatiques entre enseignants et apprenants ce qui n'exclut pas d'autres formes d'autonomie. En conséquence, la culture de l'autonomie est un ensemble de valeurs, pratiques et attitudes à définir et à construire avec l'étudiant (Gohard-Radenkovic, 1999).

Synthèse

Par confrontation des témoignages, il en ressort que la représentation unanime du "bon" étudiant dans notre structure francophone est la suivante: une personne qui est à la fois autonome (dans le sens d'auto-disciplinée) et active pendant les cours (un conquérant de la parole); qui sait exprimer son opinion même en faisant des fautes (un preneur de risques); qui sait organiser son discours oral et écrit, qui sait gérer ses travaux en les rendant dans les délais (un planificateur); qui sait travailler en équipe (un médiateur); qui sait organiser ses recherches bibliographiques, qui sait comment accéder aux informations et les sélectionner (un organisateur); qui sait prendre des initiatives en choisissant son thème, en réalisant des enquêtes, des interviews, en menant son travail personnel de manière indépendante (un décideur); qui sait prendre ses responsabilités en n'hésitant pas à aller voir son professeur, expliquer les problèmes rencontrés, poser des questions et établir des relations de dialogue (un communicateur); qui sait se faire remarquer, se faire valoir, tout en respectant les limites. Nous retrouvons ici, en filigrane, les qualités requises dans les annonces d'emploi des pays d'Europe du Nord et de l'Ouest reflétant des normes et critères de recrutement qui prédominent dans les cultures d'entreprise (Tixier, 1992) et plus largement dans nos sociétés où prévalent les valeurs individualistes.

2. *La perception de la distance hiérarchique et de l'autorité; des relations avec les différents acteurs de la culture universitaire d'accueil*

- ◆ *La distance hiérarchique, le rapport à l'autorité, le public et le privé.* Les travaux de Hall (1971) et surtout ceux de Goffman (1974) ont permis d'analyser dimensions cachées de toute communication entre les individus dont les distances et les comportements vont se régler inconsciemment selon les codes socioculturels qu'ils auront incorporés, variant selon l'appartenance culturelle, sociale, générationnelle, sexuelle, etc. de leurs interlocuteurs. Dans sa société d'origine, la manière de s'adresser à la personne qui représente l'autorité (professeur, directeur, chef de service, etc.) paraît évidente: on reproduit instinctivement les

attitudes, gestes et paroles adéquats, traduisant en fait toute l'organisation de sa propre société, le rapport de l'individu à la collectivité (Gokalp, 1999). Mais quand on passe en contexte étranger et qu'il s'agit de communiquer avec ces différents représentants de l'autorité, il y a de fortes chances pour que les comportements habituels soient en décalage avec ceux attendus dans la structure d'accueil, du fait que l'étranger n'a pas été initié à la codification verbale et non-verbale de ce consensus social. A cela vient s'articuler une autre dimension: la démarcation espace privé / espace public, temps privé / temps public, dont l'organisation et la distribution implicites diffèrent selon les pays et leurs cultures sociales, professionnelles.

Ainsi, dans les rapports entre étudiants étrangers et enseignantes (toutes d'origine française), les contacts ont été jugés «sympas mais distants». En effet, on n'hésite pas à venir leur parler après les cours ou pendant les heures de réception; mais contrairement à des pratiques relationnelles et à une représentation de l'enseignant devant montrer une grande disponibilité chez certains d'entre eux (venant de Croatie, de Bulgarie, de Grande-Bretagne), ces étudiants n'ont pas osé s'imposer hors des plages horaires qui leur étaient réservées et encore moins leur téléphoner à la maison ou leur rendre visite à domicile; on peut aller «boire un pot» avec l'enseignant mais dans un espace extérieur (non domestique) et c'est lui qui prendra l'initiative. A l'opposé, la distance hiérarchique étant très grande dans les pays asiatiques (Vietnam et Corée du sud), ces deux étudiants n'osent pas habituellement s'adresser au professeur – quasi inaccessible – sauf en cas d'extrême nécessité: c'est l'expression d'une attitude de respect et d'obéissance. Selon nos étudiants provenant de Pologne, d'Allemagne, d'Autriche et d'Ukraine, les rapports entre étudiants et professeurs dans leur pays respectif seraient également marqués par une distance hiérarchique élevée, parce que les enseignants sont très pris par leurs recherches («être peu disponible, avoir l'air débordé»: comportement du professeur attendu par l'institution) et délèguent le plus souvent cette tâche à des assistants, des intermédiaires. Pour ces étudiants, les rapports ont paru très faciles, conviviaux au sein de notre institution, l'enseignant étant considéré comme un conseiller proche («D'ailleurs il vous tutoie et vous pouvez le tutoyer en retour»). Ce tutoiement, rompant les distances hiérarchiques attendues, qui ne signifiait pas toujours la réciprocité ni encore moins la familiarité, a posé problème à certains étudiants qui ne savaient pas quelle contenance adopter en classe et hors de la classe.

- ◆ *Les lieux de convivialité et la constitution des réseaux sociaux.* Beaucoup d'études ont été effectuées sur les modes d'intégration des enfants de migrants dans la société française mais peu se sont intéressées sur les modes d'insertion des étudiants étrangers dans la vie universitaire. Sans

doute parce que le fait de partager le même banc d'université suffirait à créer des liens. Or la réalité est beaucoup plus complexe, comme le démontre le désarroi exprimé chaque année par la majorité des étudiants suisses alémaniques, futurs enseignants de français (ayant choisi Fribourg pour son contexte spécifique), qui ne savent pas comment entrer en contact avec des francophones (Gohard-Radenkovic, 2001). La manière de se faire des amis ne va pas de soi. Les étudiants (non suisses) que nous avons interrogés ont des expériences plus positives de sociabilisation en structure étrangère, que nous avons tâchée de favoriser par des travaux de groupe: la plupart ont appris à travailler en tandem ou en équipe pour rédiger les dossiers exigés, mettant ainsi en commun leurs compétences organisationnelles et linguistiques. Ces travaux collectifs ont été l'occasion de créer une plate-forme de rencontres en cours et hors du cours où des liens amicaux se sont noués. Sans vouloir caricaturer ces stratégies de rapprochements, nous avons toutefois pu constater, à travers leurs propos, que les regroupements se faisaient spontanément par proximités linguistiques ou culturelles: les étudiantes allemandes et autrichiennes ensemble, les trois Polonaises toujours ensemble mais pouvant travailler à l'occasion avec les germanophones, ou encore l'étudiant croate avec l'étudiante bulgare.

Les étudiants qui n'ont pas trouvé de partenaire de travail au sein de notre structure sont ceux qui avaient au départ des habitudes de travail trop différentes (l'étudiant coréen souffrant d'ailleurs de cette solitude) ou ceux qui avaient un réseau d'amis déjà existant hors de l'institution (l'étudiante vietnamienne dans sa communauté confessionnelle travaillant avec une autre Vietnamienne; l'étudiant britannique dans sa communauté Erasmus). Ces sous-groupes ne sont pas bien sûr étanches les uns aux autres: nous avons simplement tenté de dégager les stratégies de réseaux prédominantes. Il est intéressant de noter qu'aucun d'entre eux n'a mentionné de contacts avec des étudiants autochtones, Suisses alémaniques ou romands, comme si les liens établis au sein de l'institution formaient un système clos et autosuffisant. Nous retrouvons cette même absence de communication avec les autochtones, mais cette fois-ci explicitement formulée sur le mode du regret, chez les étudiants Erasmus, interrogés par Kohler-Bally (2001).

Synthèse

Du fait de la matière-langue que l'on enseigne dans une perspective pratique et de la composition (quasi) exclusivement féminine et d'origine française du corps enseignant (s'opposant à la composition quasi exclusivement masculine du corps enseignant de l'Unité d'allemand langue étrangère... hasard sociologique?) avec une moyenne d'âge peu élevée (40 ans), les étudiants,

dont la plupart suivait parallèlement un enseignement dans sa spécialisation, n'ont pas identifié les mêmes pratiques ni les mêmes attitudes dans les autres facultés ou départements: hiérarchie et distance y sont plus fortes dues sans doute aux effectifs plus lourds et donc à l'anonymat des rapports entre les individus, autorité intimidante due à la discipline enseignée (noble, valorisée et valorisante au sein de l'institution) mais due également à la majorité écrasante de professeurs hommes en situation des responsabilités où la moyenne d'âge reste élevée (entre 50 et 55 ans). Pour ces raisons et pour celles évoquées plus haut, la majorité de nos étudiants a considéré que notre institution formait une «culture à part» au sein de l'Université, sorte de sas de sécurité (sic) où l'on pouvait apprendre à communiquer avec aisance («sans avoir peur»: l'expression a été formulée plusieurs fois) et surtout créer des liens. Ces résultats attestent en fait que la culture universitaire ne forme pas un bloc monolithique et est constituée de microcultures hiérarchisées en regard des missions et des statuts attribués aux différents acteurs de l'université.

Conclusion: implications des études menées sur les cultures universitaires

La confrontation des témoignages et perceptions des étudiants interrogés a mis à jour un certain nombre de constantes et variantes caractérisant un ensemble de pratiques socioculturelles suffisamment identifiables, pour obtenir la *cartographie*, à un moment donné, d'une culture universitaire précise et des microcultures qui la composent. Si nous ne pouvons pas tout maîtriser, il nous paraît toutefois indispensable de nous interroger sur les dimensions cachées de notre propre contexte universitaire, celui par lequel nous avons été recrutés, reconnus, cooptés. Le but de ce questionnaire et de cette prise de distance est d'anticiper les malentendus, les incompréhensions et les blocages éventuels qui ne relèvent pas uniquement de difficultés linguistiques ou psychologiques éprouvées par nos étudiants. Les enseignants et formateurs, théoriciens et praticiens, sont en partie responsables de ces blocages parce qu'ils reproduisent, à leur insu et en toute bonne foi, des comportements et modes de fonctionnement qui «vont de soi» mais qui sont parfois en contradiction avec les systèmes de valeurs, d'évaluation, les représentations et les pratiques de nos publics. Dans l'ensemble, les étudiants subissent ces lois tacites dont ils transfèrent l'incompréhension sur des incompétences personnelles et éprouvent un sentiment d'échec ou bien les perçoivent comme des jugements arbitraires et donc dépourvus de logique, ressentant en fin de compte un profond sentiment d'injustice.

En conséquence, *un travail de conscientisation* est à effectuer en amont avec les enseignants qui accueillent et forment ces publics étrangers, en les incitant à une réflexion sur leur propre statut, leur rapport à l'institution, leur rapport au

savoir, leur représentation d'eux-mêmes, des étudiants, leurs pratiques pédagogiques, leur système d'évaluation, leurs valeurs éducatives, leur propre parcours universitaire, etc. ainsi que sur les enjeux, attentes et logiques internes de l'institution à laquelle ils appartiennent. Dans cet esprit, les enquêtes auprès des étudiants sont à renouveler chaque année car elles sont une source d'informations précieuses: elles permettent de maintenir une certaine vigilance. Ainsi, ce n'est qu'après avoir mis à plat ses propres évidences et celles de ses étudiants que l'équipe enseignante peut envisager la conception de parcours de sensibilisation aux spécificités de la culture universitaire et culture environnementale d'accueil. Pour ce, un certain nombre de stratégies ont été conçues et intégrées dans nos programmes de formation touchant l'information et sa diffusion, l'explicitation des règles et des comportements attendus, la présentation des enjeux de l'institution d'accueil et son articulation avec les autres structures: elles constituent les étapes décisives d'intercompréhension dès les premiers contacts avec les étudiants, quelle que soit la langue utilisée ².

Pour mener à bien une telle conscientisation de nos pratiques enseignantes, il est nécessaire de développer des outils d'analyse ethnosociologique des cultures universitaires, de leurs codes et pratiques en vue de les intégrer dans les cursus de formation (Charles, 1996). Car il est bien sûr impossible de connaître toutes spécificités des cultures universitaires des étudiants étrangers que nous accueillons. Toutefois notre tâche est de tenir compte du bagage préalable de l'étudiant, c'est-à-dire d'un ensemble de valeurs et d'habitudes incorporées (ou *habitus*), de modes d'apprentissage dans sa culture éducative d'origine. Il nous paraît nécessaire de dresser avec lui une «fiche biographique» (ex. profil linguistique, familiarité de l'étranger, parcours éducatif, motivations et enjeux, méthodes d'apprentissage, de travail, rapport au savoir, etc.). Comme nos programmes ont pour principe de proposer des pistes que l'étudiant peut suivre (ou non), à travers un parcours modulaire linguistique et culturel à la carte, le rôle de l'enseignant est celui de conseiller pendant son séjour et son apprentissage. A partir de cette trame de formation, il s'agit de construire avec les groupes constitués et avec chacun des étudiants les jalons nécessaires à ce cheminement vers la compréhension d'autres repères socioculturels et sociolinguistiques suffisants pour la réussite du séjour d'études à l'étranger tant sur le plan personnel que sur le plan

2 Le stage intensif de trois semaines proposé avant la rentrée universitaire d'octobre, et destiné aux étudiants de mobilité, est à cet égard représentatif de notre démarche et des analyses tirées de nos observations et de nos enquêtes. Il a pour objectif non seulement de réactiver les connaissances linguistiques de l'étudiant mais aussi de construire avec lui des repères socioculturels sur la société d'accueil et des stratégies qui lui permettent de s'intégrer rapidement dans sa nouvelle culture universitaire.

universitaire. Si chaque enseignant, chargé de former ces publics étrangers, devient conscient des valeurs, codes et comportements qu'il a lui-même intériorisés à travers son propre parcours académique, il sera davantage en mesure d'anticiper les difficultés auxquelles risquent d'être confrontés des étudiants étrangers en situation d'exotopie et mieux apte à concevoir des réponses didactiques appropriées.

Bibliographie

- Adams, P., Heaton, B. and Howarth, P. (eds). (1991). Sociocultural issues in English for Academic Purposes. *Review of English Language Teaching*, Vol. 1, no 2. London: Macmillan Publishers Limited.
- Akkari, A. (2000). Au-delà de l'ethnocentrisme dans les sciences de l'éducation. In P. Dasen & C. Perregaux, *Raisons éducatives. Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Atkinson, D. & Ramanathan, V. (1995). Cultures of writing: an ethnographic comparison of L1 and L2 university writing / language programs. *TESOL Quarterly*, 29/3.
- Bollinger, D. & Hofstede, G. (1987). *Les différences culturelles dans le management*. Paris: Editions d'Organisation.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Théorie pour un système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Carroll, R. (1987). *Evidences invisibles*. Paris: Seuil.
- Charles, M. (1996). Practice or performance? Taking account of learning situation in the design of academic writing courses. In M. Hewings & E. T. Dudley (eds), *Evaluation and course design in EAP: Review of ELT 6/1*. London: Prentice Hall MacMillan with the British Council.
- Cobbi, J. (coord. par). (1993). *Pratiques et représentations sociales des Japonais*. Paris: L'Harmattan.
- Dudley, E. T. (1991). Socialisation into the academic community: linguistic and stylistic expectations of a PhD thesis. In P. Adams, B. Heaton & P. Howarth (eds), *Sociocultural issues in English for academic purposes. Modern English Publications with the British Council*. London: MacMillan.
- Gauthey, F. & Ratiu, I. (1989). Impact des différences culturelles sur l'organisation et le management. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique, *Chocs des cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- Gauthey, F. & Xardel, D. (1991). *Management interculturel*. Paris: Economica.
- Geoffroy, C. (2001). *La mésentente cordiale. Voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais*. Paris: Grasset / Le Monde.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit (trad. par A. Kihm; titre orig.: *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. Doubleday: New York, 1967).
- Gohard-Radenkovic, A. (1995). *Compétences culturelles de l'enseignant et de ses publics apprenant la langue à des fins universitaires et, ou professionnelles* (sous la dir. de L. Porcher). Nouveau doctorat: Paris III- Sorbonne nouvelle.
- (1995). *L'écrit. stratégies et pratiques*. Paris: Clé international.

- (1999). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne: Peter Lang.
- (2001). Le Röstigraben existe-t-il? In G. Zarate, *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle. Documents, actes et rapports pour l'éducation du CNDP*. Caen: Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.
- Gohard-Radenkovic, A. & Radenkovic, M. (1993). Les pratiques d'évaluation. *Le Français dans le monde*, 259. Paris: Hachette.
- Gokalp, A. (1999). Relations de dépendance et autorité dans les systèmes turcs. *Cahiers de l'IHESI*. Paris: Ministère de l'intérieur.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Points / Seuil (trad. par A. Petita; titre orig.: *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday & Co, 1966).
- Kohler-Bally, P. (2001). *Plurilinguisme et mobilité: le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Suisse: Presses universitaires de Fribourg.
- LeBlanc, R. (1982). L'insertion socioculturelle des boursiers scientifiques étrangers. Un problème de communication interculturelle. In *Transferts de formation. La mise à niveau linguistique et scientifique de cadres étrangers*. (2 tomes). St-Cloud: Crédif / Aupelf.
- Pouzargue, F. (1998). *L'arbre à palabres*. Paris: William Blake and Co/ Art & Arts.
- Spack, R. (1997). The acquisition of academic literacy in a second language. *Written Communication*, 14/1 (Great-Britain).
- Tixier, M. (1992). *Travailler en Europe. Mobilité, recrutement et culture*. Paris: Liaison.
- Yanaprasart, P. (2000). *Langue et culture dans l'enseignement du français en Thaïlande*. Doctorat sous la dir. de B. Py: Université de Neuchâtel (à par. sous le titre: *Dimension socioculturelle dans la communication professionnelle. Le cas du contexte franco-thaï*. (coll. Transversales). Berne: Peter Lang).

ANNEXE

Canevas de questions

Entretiens sur les expériences et perceptions d'étudiants non francophones de leur culture universitaire d'origine et de la culture universitaire d'accueil

- I Votre expérience et vos perceptions de la vie universitaire dans votre pays
- 1 Ville et pays d'origine? Votre âge actuel? Votre situation familiale?
- 2 Avez-vous déjà fréquenté l'université dans votre pays? Jusqu'à quel niveau? Quelle est votre spécialisation? diplômes déjà obtenus?
- 3 Avez-vous appris le français dans votre pays? A quel niveau? Depuis combien de temps?
- 4 Avez-vous appris des langues étrangères autres que le français?
- 5 Quel est d'après vous le statut du français et celui des autres langues étrangères dans votre pays?
- 6 Pouvez-vous me décrire la/ les méthodes d'apprentissage des langues étrangères que vous avez apprises
- 7 Quel est votre système d'évaluation? Types de travaux? Modalités? Fréquence? Système de notation?
- 8 Quelles sont les compétences et comportements attendus d'un étudiant? en cours? dans un examen? dans un travail personnel?
- 9 Le concept «d'autonomie» existe-t-il? Comment pourriez-vous le définir?
- 10 Quelles sont les compétences et comportements attendus d'un professeur?
- 11 Quelles sont les relations entre l'étudiant et le professeur?
- 12 Pouvez-vous définir le rôle et le statut du professeur homme/femme dans votre système? Y a-t-il des différences?
- 13 Quels sont les rapports avec vos camarades de classe? en cours? hors des cours? préparez-vous vos travaux en groupe, individuellement, en cours?
- 14 Quels sont les rapports avec l'administration? avec la hiérarchie? comment ces contacts se déroulent-ils?
- 15 Autres remarques? Donnez des exemples concrets.

II Votre expérience et vos perceptions de la vie universitaire à Fribourg

- 1 Pourquoi la Suisse? Pourquoi Fribourg? Est-ce un choix? Vos raisons?
- 2 Etes-vous boursier? Travaillez-vous pour subvenir à vos besoins? Etes-vous venue seul(e)? avec votre conjoint? votre famille?
- 3 Quelle est votre principale spécialité? Quel est le rôle du français dans vos études? Votre niveau? Quel est votre projet professionnel?
- 4 Quelles sont les méthodes d'apprentissage de la langue ici? Avantages et inconvénients de ces méthodes pour votre apprentissage de la langue?
- 5 Quelles sont d'après vous les compétences et comportements attendus d'un étudiant? en cours? dans un examen? pour les travaux personnels?
- 6 Quel est le système d'évaluation ici? Types de travaux? modalités? fréquence?
- 7 Qu'est-ce que «l'autonomie» dans le système universitaire suisse? Pourriez-vous le définir?
- 8 Pouvez-vous définir les compétences et comportements attendus du professeur?
- 9 Quel est d'après vous, le rôle et le statut du professeur homme/femme dans ce système? Y a-t-il des différences?
- 10 Quels types de contacts avez-vous avec vos camarades de classe? en cours? en-dehors des cours? Avez-vous des contacts avec vos compatriotes?
- 11 Avez-vous des rapports avec l'administration? avec la hiérarchie? Comment se déroulent ces contacts?
- 12 Quelles sont les différences et les similarités entre l'expérience universitaire à Fribourg et votre expérience universitaire dans votre pays? Donnez des exemples dans des situations précises.
- 13 Qu'est-ce qui vous paraît nouveau, intéressant, utile dans cette expérience et cette formation? En quoi?
- 14 Qu'est-ce qui vous a paru difficile à comprendre, voire handicapant dans votre formation? dans votre séjour? Pourquoi?
- 15 Autres remarques sur votre expérience? Donnez des exemples concrets.