



Analyse contrastive des besoins en français des étudiants en licence dans le domaine biomédical

Clive E. Hamilton

CLILLAC-ARP, Université Paris Cité, France

clive.hamilton@u-paris.fr

<https://orcid.org/0000-0001-8945-6490>

Clarisse Thouvenot

École Normale Supérieure de Paris-Saclay, France

clarisse.genibre@ens-paris-saclay.fr

<https://orcid.org/0000-0003-1426-1386>

Reçu le 17-08-2023 / Évalué le 15-10-2023 / Accepté le 10-11-2023

Résumé

La présente étude s'inscrit dans un projet visant à caractériser les discours du domaine biomédical. Elle porte sur la perception qu'ont les étudiants de licence et leurs enseignants des besoins langagiers en français des apprenants. Leurs réponses aux questionnaires ont souligné que les étudiants éprouvent des difficultés en expression écrite, notamment en matière d'argumentation scientifique. Cependant, les enseignants ont tendance à sous-évaluer les problèmes rédactionnels profonds, ne permettant pas aux étudiants de répondre aux attentes ou de progresser en français sur objectifs universitaires (FOU). Ainsi, nous proposons un dispositif favorisant une meilleure prise en compte des besoins langagiers par des spécialistes, ce qui profitera autant aux étudiants de français langue étrangère (FLE) qu'à ceux de français langue maternelle (FLM).

Mots-clés : français sur objectifs universitaires, centre d'aide à la rédaction, analyse des besoins, compétence langagière, discours scientifique

Contrastive needs analysis of French language undergraduates in the biomedical field

Abstract

The present study is part of a broader project that aims at characterising discourse in the biomedical field. It analyses the way undergraduate students and their teachers perceive learners' language needs in French. Their answers to the surveys conducted have shown that students have difficulties in writing, especially in terms of scientific argumentation. However, teachers tend to underestimate deep-rooted writing issues, depriving students of an opportunity to meet their expectations or to progress in French for Academic Purposes. As a result, we suggest a solution that will enable language specialists to take better account of language needs, benefitting both students speaking French as a first language and as a foreign language.

Keywords: French for academic purposes, writing centre, needs analysis, language competence, academic writing

Introduction¹

L'étude des compétences langagières nécessaires pour réussir à l'université constitue un champ porteur depuis plus de 40 ans dans l'espace francophone. Ce développement répond à un besoin réel identifié tant par les chercheurs que par les pouvoirs publics français (voir à titre d'exemple, Delcambre et Lahanier-Reuter 2012 ; Reuter et al. 2004 ; le Plan Réussite en Licence en 2007 et la loi Ore 2018). De nos jours, l'accent n'est plus mis uniquement sur des aspects lexico-grammaticaux, comme observé durant les débuts de ce champ d'étude, mais s'oriente vers un dépassement de la phrase simple afin d'explorer la phraséologie et la terminologie spécialisées, la cohérence et la cohésion textuelles, les styles rhétoriques, la structure informationnelle, ainsi que de nombreuses autres particularités formelles permettant d'inscrire les compétences langagières dans un genre discursif donné. De plus, ce champ d'études a récemment vu émerger un courant appelé « littéracies universitaires » (Rinck, 2022 ; Street, 2009 ; Tuck, 2012) visant à fédérer l'ensemble des compétences nécessaires pour réussir dans ce milieu, à savoir la capacité, d'une part, à lire et à comprendre le discours scientifique au sens large et, d'autre part, à le produire. Cette structuration s'intéresse ainsi au discours oral, écrit, ou multimodal. En outre, nous assistons dans ce nouveau courant à un décloisonnement des recherches visant un public étudiant distinctement natif ou non natif – en l'occurrence ici, en français langue maternelle (FLM) ou français langue étrangère (FLE) (Omer, 2016).

À travers ce nouveau prisme, les littéracies universitaires s'intéressent aux compétences que ces deux publics doivent maîtriser, qu'elles soient pensées comme langue sur objectifs spécifiques (FOS) ou sur objectifs universitaires (FOU) (Mourlhon-Dalliès, 2011 ; Parpette, Carras, 2005). Ce nouveau prisme permet alors de soutenir que les différents types ou genres discursifs que les étudiants doivent maîtriser ont chacun leurs spécificités. De plus, étant donné la prépondérance de l'écrit, une large majorité de ces études se focalisent sur les aspects purement rédactionnels du discours. D'une part, elles s'intéressent aux écrits réels des étudiants, souvent compilés sous forme de corpus, dans une optique d'analyse des erreurs (Hamilton, 2015) ou d'étude des variations par rapport à une norme donnée (André, 2020 ; Hamilton, Carter-Thomas, 2017). D'autre part, certains analysent des corpus issus d'un genre discursif spécialisé, par exemple des articles de recherche ou des rapports techniques. L'objectif de ces deux

¹ Étant porteur du projet CarDiBioMed dans lequel s'inscrit cet article, Clive Hamilton a pris en charge la rédaction de l'introduction, de l'état de l'art, ainsi que de la première partie de cet article qui vise à décrire le projet dans sa globalité. Pour ces mêmes raisons, il a réalisé, avec d'autres collègues, les questionnaires sur lesquels les résultats se fondent, que ce soient ceux à destination des étudiants ou ceux à destination des enseignants. Tout en bénéficiant d'un encadrement méthodologique de la part de Clive Hamilton, Clarisse Thouvenot s'est occupée de la mise en forme et l'interprétation des questionnaires afin de réaliser l'analyse des besoins. Elle a donc rédigé les parties II et III liées à cet aspect de l'étude, ainsi que la conclusion.

faces des littéracies universitaires est d'identifier les facteurs qui posent le plus problème aux étudiants, afin d'informer et d'améliorer les contenus pédagogiques – soit vis-à-vis des étudiants eux-mêmes, soit dans le cadre de la formation des formateurs (Bourvon, 2018 ; Mangiante, Cavalla, 2016 ; Parpette, Mangiante, 2006, 2012).

Cette vision des littéracies universitaires est assimilable à un cadre d'analyse des besoins visant principalement à sensibiliser les étudiants aux éléments linguistico-discursifs les plus saillants et les plus pertinents pour améliorer leurs compétences langagières. La démarche est donc doublement circulaire. À partir des travaux des étudiants, il convient d'abord d'observer les écarts langagiers par rapport à une norme visée ou des conventions institutionnalisées, pour ensuite créer des séquences pédagogiques visant à remédier aux écueils préalablement identifiés ou typiques d'un niveau de formation. Ensuite, à partir des documents-types ou des genres discursifs que l'on souhaite faire reproduire par des étudiants, il est question d'identifier les traits caractéristiques de ces discours afin de les intégrer aux contenus pédagogiques dans l'optique de favoriser leur assimilation par le public étudiant. En effet, cette deuxième démarche s'inscrit pleinement dans un principe langagier fondamental que nous reproduisons ci-après.

[...] on ne peut produire non plus les types d'écrits [...] avant d'en avoir vu, dans la langue que l'on apprend. Ainsi les repérages effectués sur des écrits de même types lors des cours de compréhension s'avèrent être là aussi une préparation indispensable à la production de texte (Moirand 1979 : 96).

En dépit du fait que ce principe visait originellement un contexte de français langue étrangère, il nous semble pertinent de l'étendre au FLM (FOU ou FOS) dans la mesure où personne ne peut être considéré comme natif d'une « langue scientifique » qui, au vu de son système complexe et codifié, nécessite un véritable enseignement. Ainsi, les spécificités des genres discursifs que l'on peut rencontrer à l'université sont telles qu'elles devraient être explicitées afin de favoriser leur identification, compréhension, et reproduction rapide par les étudiants, comme dans le cas de certains cours de méthodologie du travail universitaire. Ce raisonnement fait écho aux travaux de Blaser et Erpelding-Dupuis (2011) qui soutiennent que les formateurs doivent expliciter et prêter une plus grande attention aux difficultés langagières. Relevant une tendance chez les enseignants à se concentrer davantage sur les aspects formels que sur les problèmes d'écriture plus profonds, les auteurs soulignent que les étudiants déplorent le manque d'explications de certains éléments et le fait que beaucoup d'enseignants tiennent pour acquis qu'ils savent comment lire et produire les écrits demandés (notamment au niveau des structures purement formelles).

Néanmoins, force est de constater qu'il existe une surreprésentation de certaines disciplines dans les deux démarches circulaires susmentionnées, alors que de

nombreuses études s'accordent sur le fait que des variations discursives considérables existent selon les disciplines et les genres discursifs (Delcambre, Lahanier-Reuter 2010 ; Hyland, Bondi, 2006). En effet, les sciences humaines et sociales sont bien représentées dans les corpus de textes analysés (cf. le corpus de littéracie avancée, Jacques et Rinck, 2017), tandis que les domaines Sciences, Technologies et Santé, sont peu explorés. De ce fait, nous nous sommes intéressés aux sciences de la vie, et plus précisément aux sciences biomédicales en raison de leur sous-représentation dans les études en littéracies avancées. Nous soulevons également le fait que les discussions sur les littéracies universitaires se déroulent principalement entre linguistes et professeurs de langues, négligeant les contributions précieuses que les étudiants et les enseignants des domaines non linguistiques peuvent apporter au débat. Par conséquent, l'objectif de notre contribution est d'explorer les perspectives de ces deux groupes afin de permettre aux étudiants et aux enseignants des disciplines non linguistiques d'indiquer ce qui leur semble poser le plus de problèmes au niveau des compétences langagières, notamment dans le contexte des littéracies universitaires ; de comprendre les besoins identifiés par chaque groupe avant de comparer ces perspectives ; et enfin de faire des propositions didactiques pour répondre aux besoins identifiés par ces deux groupes.

1. Le projet *CarDiBioMed*

CarDiBioMed (caractérisation du discours scientifique dans le domaine biomédical) est un projet inter-facultaire de l'Université Paris Cité (UPCité) avec deux partenaires principaux et un partenaire associé : à savoir, respectivement, les UFR d'Études Interculturelles de Langues Appliquées (EILA), Sciences Fondamentales et Biomédicales (SFB) et Sciences du Vivant (SDV).

1.1. Objectifs du projet

Ce projet pilote en linguistique outillée adopte une approche ascendante et a pour but la caractérisation des systèmes discursifs inhérents aux disciplines biomédicales, ainsi que leur acquisition et utilisation effectives, aussi bien en français langue maternelle et étrangère (L1 et L2) qu'en anglais langue étrangère (L2). Il porte une attention particulière aux spécificités linguistiques propres à chaque langue, aux chevauchements discursifs intra-langues, ainsi qu'au continuum discursif selon le niveau d'expertise disciplinaire. Plus précisément, dans le volet proprement linguistique, il est question de :

- Caractériser les écrits dans le domaine biomédical ;
- Identifier, caractériser et comparer les pratiques de rédaction chez les étudiants en français (L1 et L2) et en anglais (L2) ;
- Identifier les spécificités linguistiques liées aux différents genres textuels et à la paire linguistique étudiée ;

- Identifier les similitudes et différences d'usage afin d'établir un indice de continuum discursif selon le niveau d'expertise entre les étudiants et les chercheurs, considérés dans ce projet respectivement comme non-experts et experts. Cette comparaison s'effectuera au moyen d'un corpus test et un corpus de référence.
- Comparer les pratiques linguistico-discursives des étudiants à l'UPCité et celles de leurs homologues anglophones préalablement identifiés dans le corpus BAWE.

Dans le volet didactique, nous nous intéressons :

- À l'identification des besoins en termes de formations complémentaires qui pourraient être proposées aux étudiants afin d'améliorer leurs compétences en communication scientifique ;
- Aux retombées didactiques permettant de réfléchir à la possibilité et à la nécessité de créer un centre d'aide à la rédaction (« Writing Centre ») inspiré des centres déjà existants dans de nombreux pays.

1.2. Échelonnage et méthodologie du recueil des données

Ce projet se limite à deux UFR pour la collecte et l'analyse des données, et, subséquemment, pour la conception et la mise en place des applications didactiques. À moyen terme, le projet s'élargira à d'autres UFR afin de vérifier, d'une part, la reproductibilité et transférabilité des observables linguistiques d'un domaine à un autre et, d'autre part, la granularité des spécificités linguistiques propres aux différents domaines scientifiques. *In fine*, la réflexion entamée lors des deux premières phases permettra de se positionner sur la création d'un centre d'aide à la rédaction (Writing Centre), comme il en existe parmi nos partenaires de l'alliance Circle U et dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur internationaux de la même envergure que l'UPCité. La phase 1 se compose de deux étapes.

Étape 1 : identification des usages et des pratiques de rédaction en anglais et en français

Les données nécessaires à cette étape ont été collectées par le biais de questionnaires envoyés par mail à tous les étudiants et tous les enseignants qui interviennent dans les deux UFR de sciences. L'invitation à participer à ces questionnaires a été suivie de plusieurs rappels. Nous avons pu collecter les réponses de 209 étudiants de licence, ainsi que 29 de leurs enseignants².

Le questionnaire étudiant comporte une trentaine de questions portant sur leur identité linguistique, leur pratique de différentes langues, l'auto-évaluation des

² Nous remercions les étudiants et enseignants de leur participation à notre recherche.

compétences langagières, ainsi que l'identification des difficultés langagières. De manière générale, le questionnaire enseignant comporte des questions similaires formulées de façon à ce que les enseignants puissent donner leur avis sur les étudiants. L'exemple 1.a illustre une question posée aux étudiants tandis que 1.b est destinée aux enseignants.

1.a Selon vous, quels sont les types de difficultés que vous rencontrez qui nécessitent le plus d'attention actuellement ?

1.b D'après votre expérience, quels sont les types de difficultés rencontrées par les étudiants qui nécessitent le plus d'attention actuellement ?

Dans un premier temps, et afin de vérifier une des hypothèses principales du projet, nous avons identifié les pratiques d'enseignement et d'évaluation des deux langues dans les formations à destination des étudiants inscrits en licence dans les deux UFR. Nous avons également recueilli le retour des enseignants sur les types de rédaction exigés dans les différentes matières scientifiques. Cette double identification permet, entre autres, de mettre en évidence les pratiques de rédaction en place en termes de genres textuels. Ces informations constituent le socle de la comparaison entre le corpus BioMed et BAWE (voir étape 2).

Ces premières données, qui correspondent à une analyse de besoins, mettent en lumière les besoins immédiats en matière de communication scientifique, du point de vue des enseignants. Les résultats de cette étape permettent également d'illustrer la manière dont se répartissent les genres textuels entre les différentes matières scientifiques en français et en anglais.

Étape 2 : compilation et analyse d'un corpus bilingue de discours scientifique

À la fin du questionnaire, les étudiants-participants ont eu la possibilité de nous transmettre quelques-uns de leurs travaux universitaires via un lien de dépôt. Cette étape constitue le point central de l'approche outillée du projet. En effet, les données recueillies permettent, d'une part, la compilation d'un corpus de textes scientifiques et, d'autre part, la caractérisation du discours scientifique tel qu'il est rédigé par des étudiants dans le domaine biomédical. À la suite de cette étape, un corpus de textes scientifiques rédigés par des chercheurs est également compilé afin d'étudier le continuum étudiant-chercheur dans l'écrit universitaire. Les corpus créés et exploités dans le cadre du projet sont indiqués dans le tableau ci-dessous.

Corpus	Français (FR)	Anglais (AN)
BioMed (étudiants français)	FR L1/L2	AN L2
BAWE (étudiants britanniques)		AN L1
BioMed (chercheurs français)	FR L1	AN L2

Tableau 1 : Différents types de corpus et d'analyses

Il convient de noter que la présente contribution porte uniquement sur les résultats obtenus dans la première étape, c'est-à-dire les données collectées via questionnaires. Ainsi, la section suivante concerne l'identification des usages et des besoins, ainsi que les données portant sur le français (FLE, FLM). Rappelons, par ailleurs, que seules les données portant sur la formation en licence sont incluses dans cette étude.

2. Insécurité langagière face à l'écrit

Sur les 209 étudiants ayant répondu au questionnaire, 88 ont exprimé ne pas se sentir suffisamment préparés aux exigences des écrits universitaires (soit environ 42 % des participants), notamment au sein de l'UFR SDV. Ce résultat significatif témoigne de l'importance de la présente analyse des besoins dans le domaine biomédical. Cependant, seuls quelques apprenants pensent avoir besoin de soutien en français écrit et oral (respectivement environ 12,5 % et 10 %), alors même qu'à peine plus de 80 % des participants ayant répondu considèrent qu'ils ont un niveau C2 en français. Contre toute attente, certains étudiants ayant suivi un cursus francophone classique et/ou étant locuteurs FLM s'attribuent un niveau inférieur à C2 dans une ou plusieurs des quatre compétences (à savoir, expression et compréhension orales et écrites). Nous avons notamment remarqué que le niveau CECRL que se donnent les étudiants baisse deux fois plus en expression écrite que dans les autres compétences. Ce manque de confiance des apprenants ne peut donc pas être attribué à une scolarité non ou peu francophone. Au contraire, il se pourrait que celui-ci soit partiellement dû aux directives institutionnelles françaises qui tendent à mettre l'accent sur l'oral au lycée, au détriment de l'écrit. En effet, cette tension est particulièrement observable chez les étudiants de l'UFR SDV, plus nombreux à avoir fait leurs études primaires et secondaires en établissement francophone. Pourtant, la grande majorité des enseignants (plus de 94 %) indiquent que leurs modalités d'évaluation emploient aussi bien l'écrit que l'oral, et, parmi les enseignants qui mentionnent avoir recours uniquement à l'un des deux, l'écrit constitue plus fréquemment leur choix de prédilection. Ainsi, il ne faut pas sous-estimer les difficultés des apprenants en production écrite, ce pourquoi nous avons tâché d'identifier plus précisément leurs besoins, notamment rédactionnels.

2.1. Type de production attendu des étudiants

Il a été demandé aux étudiants et aux enseignants d'indiquer le type d'activité qu'ils jugent important de maîtriser lors de la formation universitaire dans le domaine biomédical. Du point de vue des travaux oraux, tous s'accordent sur la primauté des présentations individuelles et en groupe par rapport à des exposés plus traditionnels. De surcroît, les participants ont unanimement mis en avant le fait que ces présentations orales sont fréquemment accompagnées d'un support, généralement un *Powerpoint* plutôt qu'une vidéo ou un audio. En d'autres termes, même à l'oral, l'écrit, ainsi que la capacité des étudiants à synthétiser et sélectionner les informations clés, sont des éléments importants. Ces attentes nous semblent s'appliquer également aux productions écrites des apprenants, au vu du type d'activité qu'ils doivent réaliser :

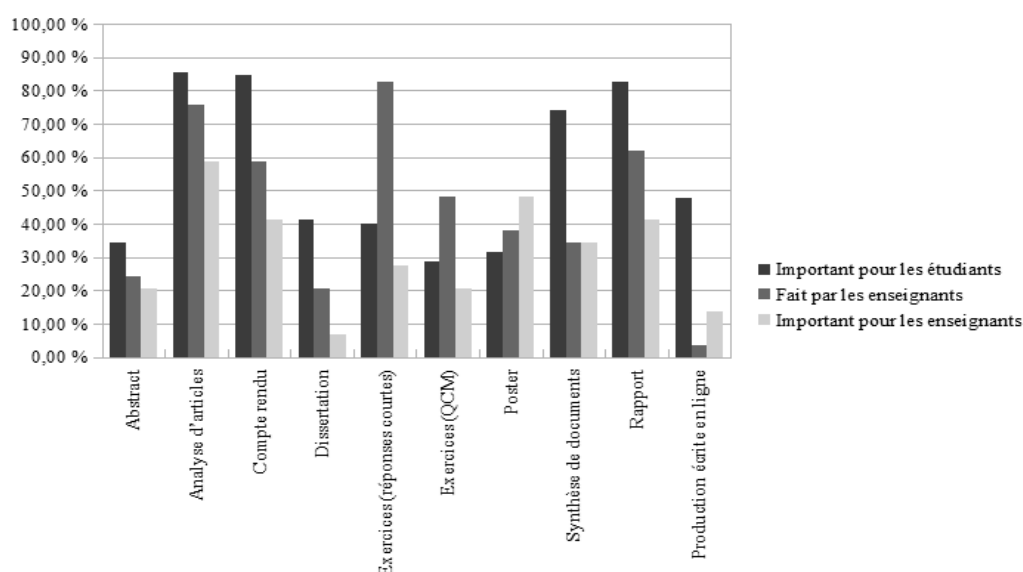


Figure 1 : Regards croisés sur les activités de production écrite

Étudiants comme enseignants ont effectivement souligné l'importance de l'analyse d'articles, du compte rendu, et du rapport. Ces exercices nécessitent de savoir sélectionner les informations essentielles des documents auxquels ils sont confrontés, et de pouvoir les restituer de manière analytique ou synthétique. La perception de ces attendus par les apprenants peut expliquer pourquoi ils accordent plus d'importance à la synthèse de documents que leurs professeurs. Ainsi, les activités plus traditionnelles comme la dissertation ou les exposés ne prévalent pas dans ce cursus universitaire, par opposition à ce qui peut se produire dans le secondaire ou d'autres formations post-baccalauréat. Par ailleurs, il n'est pas vraiment demandé aux étudiants de savoir rédiger des abstracts, ce qui peut sembler contradictoire avec les attendus susmentionnés dans la mesure où ils ne sont réellement préparés qu'à la réception et l'interprétation de documents déjà existants, et non à la rédaction de contenus originaux en termes de recherche dans le domaine biomédical. Ce constat nous paraît d'autant plus surprenant que les étudiants de master SFB interrogés ont presque unanimement (plus de 93 %)

souligné l'importance de cette activité. Par conséquent, il semblerait que la formation académique mise en place en licence façonne des chercheurs en puissance, omettant de les accompagner concrètement durant leurs premiers pas dans la vie professionnelle en tant que scientifique, alors même qu'ils sont novices en la matière. Comme le soulignent Blaser et Erpelding-Dupuis (2011), ce schéma d'enseignement les pousse à apprendre par l'exemple en imitant le contenu qu'il leur est demandé de lire. Ces remarques s'appliquent tout particulièrement à la formation universitaire francophone dans le biomédical, étant donné que le seul cursus à former à ce type de production écrite (SFB) est dispensé en anglais. Ainsi, il n'est pas étonnant que les apprenants francophones puissent éprouver des difficultés à identifier certains attendus institutionnels, et nos questionnaires ont permis de mettre en lumière des différences notables concernant la perception des activités écrites essentielles dans la formation biomédicale par les étudiants et leurs enseignants. La Figure 1 met en exergue les principaux points de convergence et de divergence entre le classement de diverses activités écrites par ordre d'importance fait par les étudiants et par leurs enseignants, ainsi que les activités écrites effectivement mises en place par ces enseignants. À titre d'exemple, enseignants comme étudiants considèrent que les exercices avec réponses courtes sont relativement peu importants au sein de la formation, alors que les professeurs y ont recours très fréquemment. Cette contradiction apparente est certainement due au fait que ces exercices sont une aide à la compréhension de documents et qu'ils permettent une évaluation rapide des connaissances ou de la compréhension malgré des effectifs importants. Ils ne correspondent effectivement pas à un objectif final visé par l'enseignant, car ils ne représentent pas des activités que les étudiants doivent impérativement maîtriser pour leur futur métier, contrairement à l'analyse d'articles. En outre, à l'exception des posters, les apprenants accordent toujours plus d'importance aux activités écrites que leurs professeurs. Si ce point de contention n'est pas toujours majeur, à l'instar des exercices de type QCM, il souligne l'existence de quelques différences importantes entre les deux groupes de participants. En effet, les étudiants classent la production écrite en ligne au cinquième rang des activités importantes, là où les enseignants lui attribuent l'avant-dernière position, tout en manifestant qu'ils y accordent plus d'importance théorique que ce qu'ils mettent en place en pratique. Ces éléments peuvent témoigner d'une certaine réticence de la part des enseignants à basculer vers des activités en ligne, une tendance que nous avons également perçue lorsqu'il leur a été demandé d'indiquer la solution idéale pour répondre aux besoins des élèves (voir la section 4). La seule activité importante que les étudiants ne semblent donc pas avoir bien identifiée est la réalisation de posters (notamment les étudiants de l'UFR SFB), alors qu'elle représente la seconde activité la plus importante aux yeux de leurs enseignants. Le fait que ces derniers interviennent en licence comme en master (où les étudiants accordent un rôle clé aux posters dans leur formation) a cependant un impact sur l'importance qu'ils donnent à cette activité et sur la fréquence avec laquelle ils disent la mettre en place. Autrement dit, les enseignants proposent rarement de réaliser des

posters en licence par rapport au master, alors que cela participe au développement de la pensée scientifique personnelle à chaque étudiant et qu'ils paraissent tout de même reconnaître l'importance de telles activités pratiques dans la formation.

2.2. Difficultés langagières rencontrées par les étudiants

Malgré le fait que cette variété d'activités implique que les apprenants maîtrisent diverses méthodologies et répondent aux attentes qui font la spécificité de chacune, un point commun les unit : l'importance de la qualité langagière pour faire comprendre et démontrer ses idées dans le but de convaincre. Les participants ont donc dû identifier les principales difficultés langagières que les étudiants rencontrent lors de leurs études universitaires afin de proposer des solutions pour surmonter ces obstacles. Les enseignants ont alors souligné que le problème prédominant auquel font face les étudiants est le manque de cohérence général de leurs travaux, une difficulté que les premiers concernés n'ont pourtant pas identifiée (voir Figure 2). Ce point de contention indique que les étudiants ne prennent pas assez de recul sur leurs travaux, ce qui les empêche de discerner un enchaînement d'idées maladroit voire contradictoire (comme souligné par un enseignant³). *A contrario*, les apprenants considèrent que le lexique, la prononciation, et la communication sont relativement importants, par opposition à leurs enseignants. Ce constat peut paraître étonnant puisque ces derniers évaluent relativement souvent ces aspects, notamment le lexique, mais peut en réalité signifier qu'ils sont plutôt satisfaits de la variété de vocabulaire dont les apprenants font usage, ainsi que de leur aisance à l'oral. En outre, les problèmes de lexique perçus par étudiants se rapportent certainement plutôt à l'anglais de spécialité de leur domaine car un certain nombre d'entre eux a exprimé le souhait d'apprendre davantage le jargon anglophone biomédical.

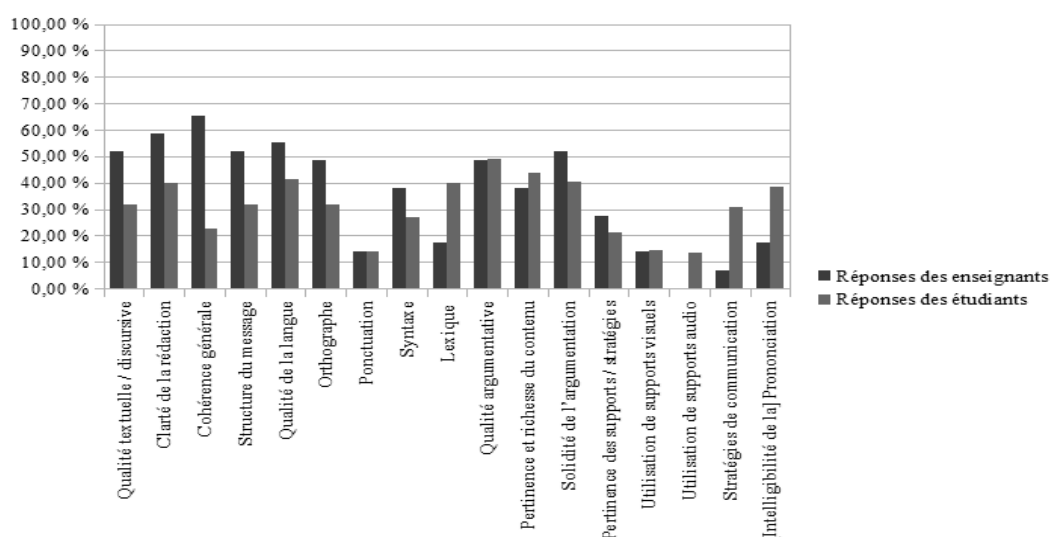


Figure 2 : difficultés langagières des étudiants

³ Je constate que certains de mes étudiants sont trop scolaires, manquent de 'hauteur', ne mettent pas en perspectives leurs connaissances et sont aussi capable de se contredire dans un compte rendu.

De manière générale, les enseignants expriment que les étudiants éprouvent des difficultés à présenter des travaux avec une grande qualité textuelle ou discursive, et une qualité langagière. Ce dernier élément est étonnant, non seulement car les étudiants identifient moyennement la maîtrise linguistique (syntaxe, orthographe, etc.) comme un obstacle (notamment ceux en SFB), mais aussi car les enseignants ne l'évaluent pas avec assiduité, apportant alors peu de retours aux étudiants pour qu'ils s'améliorent. Cette omission peut être due au fait que les enseignants considèrent que cela pénaliserait trop les étudiants, ou ne pas pouvoir tout évaluer en un seul devoir ou partiel. Ainsi, si tous les professeurs s'accordent sur l'importance, voire la grande importance, d'évaluer la pertinence et la justesse scientifiques dans les travaux des étudiants, 8 d'entre eux pensent le contraire à propos de la qualité de la langue, considérant son évaluation comme peu voire pas importante. En effet, seuls 8 enseignants accordent une grande importance à cet aspect, alors même qu'ils identifient le besoin de leurs étudiants à ce sujet, une contradiction que Souchon soulignait déjà une vingtaine d'années auparavant :

[...] si la plupart des enseignants ne corrigent pas (ou très peu) la forme des écrits de leurs étudiants, c'est parce qu'ils estiment qu'ils finiront bien par trouver leur propre forme à force d'être exposés à des textes scientifiques (comme eux-mêmes y sont parvenus). C'est sans doute vrai pour un certain nombre d'étudiants mais certainement pas pour la majorité d'entre eux. (2002 : 109, cité dans Blaser et Erpelding-Dupuis [2011]).

Enfin, les participants s'accordent sur la piètre qualité argumentative des travaux des étudiants, que ce soit au regard de la pertinence et la richesse du contenu, ou de la solidité de l'argumentation. Ces éléments représentent d'ailleurs les seules difficultés réellement soulignées par les étudiants de l'UFR SFB, tandis que ceux de l'UFR SDV mentionnent une plus grande diversité de problèmes langagiers. Répondre à ces besoins est d'autant plus capital que ces compétences sont fréquemment soumises à évaluation, et qu'ils sont symptomatiques d'un défaut méthodologique chez les apprenants qui ne peut être amélioré qu'en milieu universitaire, étant donné que ces derniers sont moins confrontés à ce type de travaux avant leur entrée dans les UFR concernées. Les « macro-compétences » (Mangiante, Parpette, 2012) qui doivent être améliorées chez les étudiants et sont communes à diverses disciplines des deux UFR correspondent donc à des compétences argumentatives relevant d'une maîtrise rigoureuse profonde de la langue. Dans une moindre mesure, nous avons identifié des besoins spécifiques aux étudiants de l'UFR SDV concernant la qualité textuelle et/ou discursive et la qualité de la langue (orthographe, syntaxe, et lexicale). Parmi ces derniers éléments, les étudiants de SFB ne ressentent des besoins qu'en maîtrise du lexique spécialisé.

Afin de préciser ces résultats, nous avons analysé de possibles variations des besoins selon la relation que ces étudiants ont avec la langue française à partir de cinq types de

relation différents, allant d'une forte à une faible exposition au français : les étudiants nés en France et dont la langue française est parlée au sein du foyer familial, que ce soit la seule langue parlée (1) ou une parmi d'autres (2) ; les étudiants nés à l'étranger dont la langue française est parlée au sein du foyer familial (3) ; les étudiants nés en France (4) ou à l'étranger (5) et dont la langue française n'est pas parlée au foyer. Ces distinctions ont permis d'identifier des différences majeures concernant la diversité scolaire de ces sous-groupes avant qu'ils n'entrent à l'université : la majorité des étudiants des groupes (1), (2) et (5) a été scolarisée dans un établissement classique enseignant en français uniquement, alors que ceux du groupe (3) l'ont été dans une variété d'établissements (classique, mais aussi bilingue français – autre langue, international enseignant en ou le français, ou encore établissement n'enseignant absolument pas en ou le français). Cette diversité scolaire se retrouve par ailleurs davantage au sein de l'UFR SFB que l'UFR SDV (10 à 17 % des participants contre moins de 6 %). Notre analyse a également révélé que les étudiants du groupe (4) ont majoritairement fait leur scolarité dans un établissement non francophone. Le français n'est donc devenu leur langue de scolarisation que tardivement, et leurs besoins ont de fortes chances de différer de ceux des autres étudiants. En effet, ce groupe est celui qui a le plus manifesté avoir besoin de soutien, que ce soit parce que ces étudiants ne se sentent pas préparés aux exigences des écrits universitaires (plus de 50 %, comme le groupe (3)), ou parce qu'ils sont intéressés par du soutien en français écrit et/ou oral (environ 30 % des répondants). Ainsi, plus les étudiants ont été confrontés à la langue et au système scolaire français, moins ils considèrent avoir besoin de soutien en français, alors même que les exercices universitaires ne sont pas toujours ceux qui sont proposés dans un cursus classique en France.

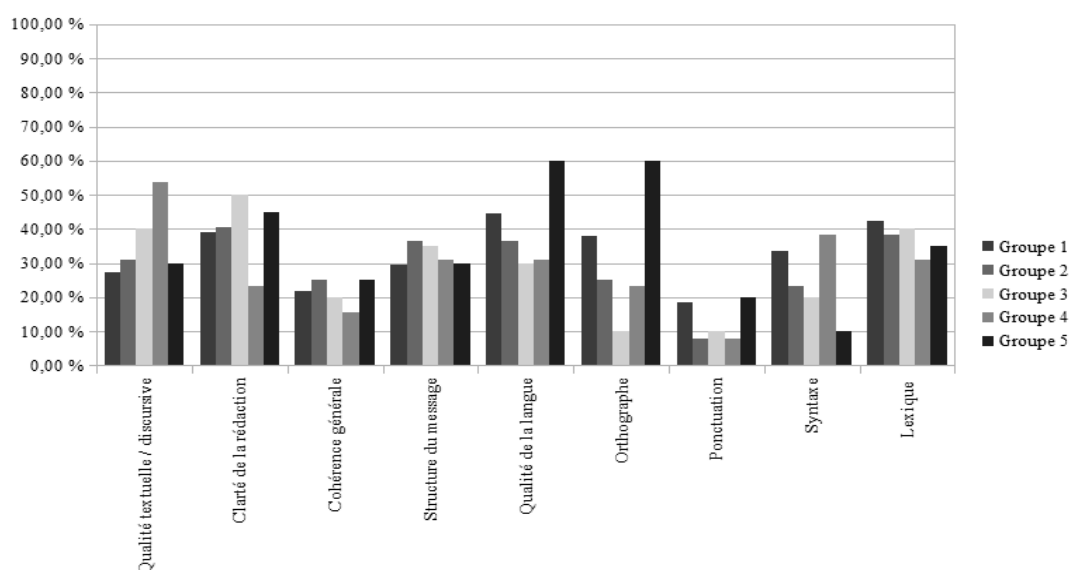
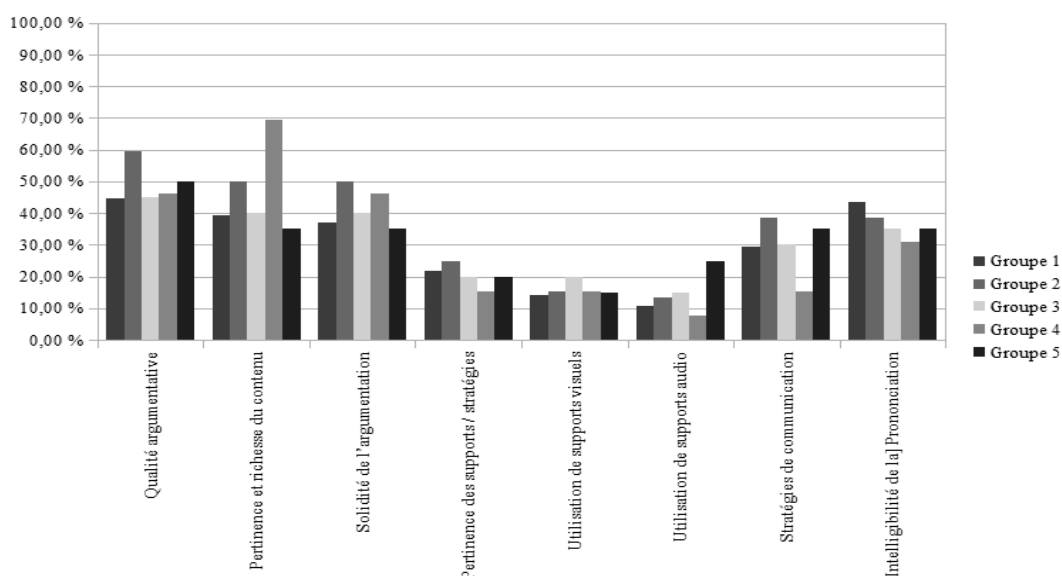


Figure 3 : Difficultés rencontrées par divers groupes d'étudiants (1^{re} partie)

Figure 4 : Difficultés rencontrées par divers groupes d'étudiants (2^e partie)

Cette étude contrastive a révélé que les besoins des divers groupes d'étudiants varient étonnamment peu, ce qui corrobore les travaux d'Omer (2016). En effet, seuls les groupes (4) et (5), qui sont des groupes de FLE, ont des difficultés parfois plus fortes que les autres, notamment en qualité de la langue, clarté de la rédaction, et orthographe dans le cas du groupe (5), et en qualité textuelle / discursive et pertinence et richesse du contenu dans le cas du groupe (4). En d'autres termes, les difficultés signalées par les participants, tous profils confondus, semblent naître des objectifs spécifiques à la formation universitaire dans le biomédical.

3. Prise en charge des littéracies universitaires dans la formation biomédicale

Au cours de la section précédente, nous avons souligné que l'expression écrite est à la fois ce qui pose le plus problème aux étudiants, et ce qu'ils doivent le mieux maîtriser. Néanmoins, cette affirmation entre en contradiction avec ce qui est proposé et évalué par les enseignants au sein de la formation, étant donné qu'ils ne procèdent pas à une correction systématique de la qualité langagière des travaux des apprenants, alors même qu'ils identifient leurs difficultés dans ce domaine. En d'autres termes, l'évaluation des productions des étudiants par les professeurs du domaine biomédical confirme les conclusions de Blaser et Erpelding-Dupuis (2011) : elle porte plutôt sur les aspects formels, relevant du contenu spécialisé, que les problèmes d'écriture. Pourtant, il est reconnu que le fond et la forme ne sont pas mutuellement exclusifs dans la rédaction d'un bon devoir. Cette inadéquation entre les travaux rendus par les étudiants, les attendus universitaires, et l'évaluation par les enseignants est symptomatique de la façon dont l'université au sens large perçoit le travail qui doit être fait pour aider les apprenants à améliorer la qualité de leur expression (écrite ou orale) en français. Selon un des enseignants interrogés, ce n'est pas au niveau universitaire que les

étudiants doivent recevoir cette formation langagière, mais dès le primaire⁴. Autrement dit, comme l'indiquent Blaser et Erpelding-Dupuis (2011), les enseignants du supérieur ne se sentent pas responsables du niveau de français des étudiants, et considèrent que c'est à leurs prédécesseurs d'améliorer la qualité langagière des productions des élèves. Ce constat, bien que compréhensible, est d'autant plus alarmant que les étudiants n'ayant pas fait leur scolarité en établissements francophones se trouvent confrontés à un double obstacle : celui que nous venons de souligner - qu'ils partagent avec les autres étudiants - et celui de la nouveauté de leur langue d'instruction, c'est-à-dire leur entrée dans une nouvelle communauté de discours. En effet, ces derniers assistent parfois à des cours de FLE en plus de ceux qu'ils suivent pour leur formation, mais, comme le mentionnent Mangiante et Parpette, ces enseignements correspondent à du français général, alors qu'ils doivent également maîtriser la langue spécifique à leur domaine (LSP), ainsi que celle spécifique à l'université française (FOU) :

Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de l'intégration administrative, de la transmission des connaissances, ou de la validation des apprentissages, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique. (2012 : 115).

Par conséquent, il existe diverses strates de besoins, ce qui explique pourquoi, selon De Landsheere, « élèves et professeurs travaillent parfois en fonction de priorités fort différentes » (1977 : 261, cité par Lapointe [1983]). L'objectif du présent article est donc double : identifier ces priorités pour réconcilier les points de vue, et proposer des solutions car, si les enseignants des disciplines non linguistiques identifient bien les difficultés langagières des étudiants, ils ne peuvent pas toujours y répondre, par manque de temps et/ou de ressources. De la même façon, lorsqu'ils ont conscience de leurs lacunes, les étudiants ne trouvent pas toujours le temps nécessaire pour les résoudre. Ainsi, pour mieux comprendre leurs difficultés et trouver les solutions les plus adaptées, nous avons posé la question suivante aux deux groupes : *quel serait le format le plus adapté pour répondre à ces besoins* (les besoins mentionnés dans les Figures 3 et 4 [1^{re} et 2^e partie]). Le Tableau 2 indique les propositions qui leur ont été soumises.

a) des manuels	d) des séances de débriefing personnalisées / Sous forme de tutorat
b) des activités interactives en ligne	e) des cours de communication scientifique (écrite et orale) par des formateurs spécialisés
c) des cours en autoformation / Un MOOC	f) autre

Tableau 2 : Options proposées pour répondre aux difficultés langagières

⁴ Pour le français : l'action doit être portée au primaire, il est bien trop tard pour intervenir au niveau universitaire.

L'utilisation de manuels est la solution que les participants ont presque tous rejetée (unanimentement chez les enseignants, et, chez les étudiants, seuls 18,2 % ont envisagé cette option). En outre, enseignants et étudiants ont été moyennement convaincus par l'efficacité de cours en autoformation (respectivement environ 17 % et 35 % ont sélectionné cette possibilité) ou d'activités interactives en ligne (respectivement environ 28 % et 40 %). Ces données s'expliquent non seulement par le fait que ces solutions sont chronophages, mais aussi qu'elles impliquent une certaine responsabilité et autonomie venant des étudiants. Les solutions qui font consensus sont alors de même nature, privilégiant les échanges inter-sujets : les séances de débriefing personnalisé (environ 76 % des enseignants et 54 % des étudiants), et les cours de communication scientifique par des formateurs spécialisés (respectivement environ 62 % et 68 %). Souhaitant se spécialiser le plus possible et le plus rapidement possible, les étudiants ont été séduits à l'idée de suivre des cours dispensés par les professionnels du domaine. Ce constat est relativement surprenant car un suivi individuel attire généralement les apprenants, étant donné que les professeurs n'ont pas la possibilité de le faire rigoureusement, ce pourquoi cette solution est plus intéressante aux yeux des enseignants.

De plus, les réponses données par les étudiants à ce sujet ont fait surgir des disparités entre les cinq groupes identifiés dans la section 3.2. En effet, le groupe (5) envisage à 45 % l'utilisation de manuels, certainement car il est constitué d'étudiants ayant découvert le français dans le secondaire ou supérieur (FLE). Selon Williams (2002), les locuteurs dont la langue de scolarisation n'est pas la langue maternelle doivent apprendre la langue scientifique et spécifique à leur domaine, tout en apprenant la langue générale. La chercheuse explique alors qu'il leur est souvent conseillé de se tourner vers les manuels scolaires pour apprendre et améliorer leur maîtrise de la langue cible (ici, le FLE général). Ce groupe est également plus ouvert que les autres aux solutions telles que les MOOCs et les activités interactives en ligne (respectivement à 50 % et 60 %), des options qui impliquent un travail en autonomie plutôt qu'un accompagnement. Autrement dit, si les étudiants de FLE (groupes (4) et (5)) peuvent avoir des besoins spécifiques, ils sont aussi ouverts à l'idée de répondre à ces besoins avec une aide extérieure minime. Ainsi, la priorité reste de résoudre les difficultés communes aux étudiants de FLE et de FLM.

En plus des solutions susmentionnées, nous avons proposé la mise en place d'un *Writing Centre* (un centre d'aide à la rédaction) afin d'épauler les étudiants dans l'amélioration de la qualité langagière globale de leurs travaux écrits. Notons que l'objectif de ces centres est d'offrir « de l'accompagnement individuel ou de groupe pour la production d'écrits contextualisés. On y aborde les problèmes posés par l'écriture académique en relation avec la production d'un écrit spécifique, dans un cours particulier. » (Beudet, 2013 : 108). Cette solution est celle qui a suscité le plus d'intérêt auprès de nos participants, environ 79 % des enseignants et 76 % des étudiants ayant

répondu positivement. Ce chiffre est notamment élevé (80 % et 85 %) chez les étudiants des groupes (3) et (5), puisqu'ils n'ont pas ou ont peu suivi une scolarité française classique, notamment avant le collège. Soulignons d'ailleurs que ces données entrent en contradiction avec la préférence du groupe (5) pour le travail en autonomie mentionnée précédemment. Cela démontre donc que tous les étudiants reconnaissent les bénéfices d'un accompagnement. Il s'agit alors de préciser la façon dont les membres du centre d'aide à la rédaction pourraient aider les apprenants, ainsi que de définir la façon dont il serait mis en place.

En effet, si les *Writing Centres* se sont fait une place au sein des universités internationales, Blaser et Erpelding-Dupuis (2011) mentionnent que les étudiants ont tendance à ne pas s'y rendre car il s'agit d'une aide optionnelle, un comportement que nous pouvons anticiper chez les étudiants de FLM qui ont peu manifesté avoir besoin de soutien malgré leurs difficultés langagières. Cependant, il est délicat de rendre cette aide obligatoire sous prétexte qu'elle pourrait être bénéfique à tout étudiant en vue de son projet professionnel, non seulement car tous les apprenants n'ont pas autant besoin du centre d'aide à la rédaction, mais aussi car cela est contradictoire avec l'idée d'un soutien, supposé être proposé pour les étudiants ressentant ou ayant des besoins préalablement identifiés. Afin d'anticiper ces problèmes, il faudra s'accorder avec les enseignants concernant les profils à orienter ou non vers le centre d'aide à la rédaction. Selon North (1984), cela représente un des obstacles à relever car chacun perçoit ce type de structure différemment, ce qui implique que les étudiants peuvent être envoyés au centre d'aide à la rédaction pour les mauvais problèmes langagiers et/ou académiques. Une fois ce centre d'aide mis en place, il faudrait envisager un suivi de son développement et fonctionnement, afin de transmettre d'éventuelles pistes d'amélioration. Cela permettrait également d'observer si la résolution des obstacles identifiés au cours de notre analyse mène bien à une amélioration langagière des travaux écrits des étudiants.

Si les résultats présentés au cours de cet article nous semblent pertinents et fiables, il n'en demeure pas moins que notre démarche a ses limites. En effet, les questionnaires ont été conçus pour interroger les participants sur leur rapport au français, mais aussi à l'anglais, ce qui a pu influencer certaines réponses. Afin d'éviter ce biais, nous avons décidé d'écarter les réponses des étudiants de master (le master SFB étant dispensé en anglais) et celles des enseignants n'intervenant qu'en anglais. Par ailleurs, l'objectif initial de notre travail de recherche était davantage orienté vers les productions des étudiants plutôt que la réception de contenu, et vers l'analyse des besoins en expression écrite plutôt qu'orale. Autrement dit, nos observations concernant la réception et l'oral sont lacunaires et mériteraient de faire l'objet de recherches futures. En outre, nos questionnaires étaient orientés vers les étudiants plutôt que vers les enseignants, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas été interrogés sur la façon dont les attendus et la méthodologie

des activités proposées durant la formation sont transmis. Enfin, à travers les réponses de quelques étudiants, nous avons remarqué que certaines questions ouvertes et à choix multiples ont été mal comprises, ce qui signifie qu'un travail définitoire et/ou de clarification des questions aurait pu être bénéfique à la construction des questionnaires.

En guise de conclusion

Nous avons mis en lumière le fait que, en français, les étudiants de licence dans le domaine biomédical ont avant tout besoin d'améliorer leurs techniques d'argumentation et la qualité textuelle de leurs travaux en termes de clarté, structure et cohérence. Ces compétences relèvent d'une maîtrise approfondie de la langue, et les énoncés attendus sont certainement spécifiques au domaine du biomédical tant en matière de phraséologie que de terminologie spécialisées. La limite majeure de nos travaux correspond alors au fait que nous n'avons pas pu nommer les types d'énoncés spécifiques au domaine. Cette analyse plus approfondie sera menée dans les mois à venir à travers une étude des travaux écrits transmis par les étudiants (voir l'étape 2 dans la section 2.2), ce qui permettra d'identifier plus précisément ce qui pose problème aux élèves au sein des catégories de difficultés soulignées au cours du présent article, et d'y répondre avec plus d'exactitude à travers le centre d'aide à la rédaction. En outre, nous avons suggéré que les enseignants modifient leurs modalités d'évaluation pour encourager les étudiants à améliorer la qualité langagière et argumentative de leurs travaux, mais également qu'une clarification des consignes et aspects soumis à évaluation soit apportée aux apprenants, étant donné que les plus gros écarts entre la perception des enseignants et celle des étudiants portaient sur la nature de certains problèmes langagiers. Conformément à ce qui a été souligné par Blaser et Erpelding-Dupuis (2011), ces problèmes ne sont pas spécifiques à l'enseignement universitaire dans le biomédical, mais valent au contraire pour l'université française au sens large. Ainsi, il nous paraît urgent que les acteurs de ces établissements prennent conscience des besoins langagiers des étudiants, mais également de leurs responsabilités concernant le rôle qu'ils ont à jouer dans la résolution de ces problèmes. Le présent article propose donc des pistes de solutions pour accompagner les acteurs qui souhaiteraient agir. La création d'un centre d'aide nous paraît être la réponse idéale, car elle offre aux apprenants un accompagnement personnalisé et facile d'accès, tout en évitant de surcharger des enseignants qui ont déjà beaucoup à faire.

Les intervenants auprès du centre d'aide à la rédaction devront donc se concentrer en priorité sur les problèmes d'écriture profonds des étudiants, notamment sur leur capacité à mettre en avant les arguments scientifiques. En effet, si ces derniers parviennent – quoique difficilement selon leurs dires – à acquérir le lexique spécialisé de leur domaine à travers les enseignements reçus et les lectures de spécialité réalisées, il est plus complexe pour eux d'en faire de même avec les exigences des écrits scientifiques

universitaires. Ces exigences, souvent implicites, ne font généralement pas l'objet d'un enseignement spécifique, ce pourquoi les apprenants ressentent des difficultés. Ces conclusions annoncent que les problèmes langagiers rencontrés par les étudiants ne sont pas irrémédiables, mais aussi qu'ils ne peuvent être réglés en amont du cursus universitaire. Le centre d'aide à la rédaction est donc une nécessité qui représente pour les étudiants une opportunité de progresser rapidement.

Bibliographie

André, V. 2020. Faire de la linguistique de corpus avec des apprenants de français langue étrangère. In : Larrivée, P. et Lefevre, F. (dir.). *La didactisation du français vernaculaire*. Caen : Presses universitaires de Caen, p. 37-66.

Beaudet, C. 2015. « Littéracie universitaire, patchwriting et impéritie ». *Le français aujourd'hui*, 190, p. 99-114.

Blaser, C., Erpelding-Dupuis, P. 2011. « Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre ». Forumlecture.ch, n° 1.

Bourvon, M-F. 2018. « Faire converger Français sur objectif(s) Universitaire(s) et Français Langue Étrangère pour une meilleure formation des enseignants de langue ». *Synergies Europe*, n° 13, p. 115-126.
[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe13/bourvon.pdf> [consulté le 10 juillet 2023].

Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. 2010. « Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit ». *Diptyque*, n° 18, p. 11-42.

Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. 2012. « Littéracies universitaires : présentation ». *Pratiques*, n° 153-154, p. 3-19.

Hamilton, C. E. 2015. *Cartographie des erreurs en anglais L2 : vers une typologie intégrant système et texte*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Hamilton, C.E., Carter-Thomas, S. 2017. « Competing influences : the impact of mode and language on verb type and density in French and English scientific discourse ». CHIMERA. *Romance Corpora and Linguistic Studies*, vol. 4 (1), p. 13-34.

Hyland, K., Bondi, M. (dir) 2006. Academic Discourse Across Disciplines, *Linguistic Insights* 42, Bern: Peter Lang.

Jacques, M.-P., Rinck, F. 2017. « Un corpus de "littéracie avancée" : Résultat et point de départ ». *Corpus*, 16, p. 217-237.

Lapointe, J. 1983. « L'analyse des besoins d'apprentissage ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 9 (2), p. 251-266.

Mangiante, J-M., Parpette, C. 2012. « Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires ». *Synergies Algérie*, n° 15, p. 147-166. [En ligne] :
<https://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf> [consulté le 10 juillet 2023].

Mangiante, J-M., Cavalla, C. (dir.) 2016. Points Communs – Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s). Cristelle Cavalla, Jean-Marc Mangiante. CCIP - Centre de langue, 3, Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources. <hal-01438666>.

Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE International.

Mourlhon-Dalliès, F. 2011. « Le français sur objectif universitaire : entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel », *Synergies Monde*, n° 8, p. 135-144. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf> [consulté le 10 juillet 2023].

North, S. M. 1984. « The Idea of a Writing Center ». *College English*, 46.5, p. 433-46.

Omer, D. 2016. Questionner les discours experts d'enseignants universitaires sur la catégorisation natifs/non natifs d'écrits académiques d'étudiants. *Congrès mondial de linguistique française*, Tours. [En ligne] : 10.1051/shsconf/20162707010 [consulté le 10 juillet 2023].

Parpette, C. Mangiante, J-M. 2006. Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter. In : Catellotti, V., Chalabi, H. *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*. L'Harmattan, (Coll. Espaces discursifs), p. 275-282 <hal-00376552>.

Parpette, C., Carras, C. 2005. Les formations linguistiques spécialisées : vers une redéfinition des catégories. Théorie et pratique de la formation en langues étrangères appliquées. Actes du symposium international Théorie et pratique de la formation en langues étrangères appliquées. Ankara, Turquie. p. 61-70.

Reuter, Y., Laborde-Milaa, I. Boch, F. 2004. « Présentation ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 121-122. *Normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur*. p. 3-8.

Rinck, F. 2022. Une approche linguistique dans le champ des littéracies universitaires et avancées : Dossier d'Habilitation à diriger des recherches. Document de synthèse (volume 1). Linguistique. Université Paris 3 Sorbonne nouvelle <tel-03989306>.

Riquois, E. 2011. « Attentes et besoins d'étudiants non francophones natifs en faculté des lettres et sciences humaines : lire et écrire en français universitaire ». *Synergies Monde*, 8, p. 357-365. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/riquois.pdf> [consulté le 10 juillet 2023].

Street, B. 2009. « Academic Literacies Approaches to Genre? ». *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n° 10, p. 347-361.

Tuck, J. 2012. « Academic literacies: débats et développements actuels ». *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, 14, p. 159-173.

Williams, J. 2002. « Undergraduate Second Language Writers in the Writing Center ». *Journal of Basic Writing*. 21 (2), p. 73-91.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com

