



HAL
open science

Comment adapter une formation en français à un public hétérogène d'étudiants internationaux? Conception d'un dispositif de Français sur Objectifs Universitaires à l'Institut polytechnique de Grenoble

Valérie Samper

► To cite this version:

Valérie Samper. Comment adapter une formation en français à un public hétérogène d'étudiants internationaux? Conception d'un dispositif de Français sur Objectifs Universitaires à l'Institut polytechnique de Grenoble. Linguistique. 2011. dumas-00578764

HAL Id: dumas-00578764

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00578764v1>

Submitted on 22 Mar 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Comment adapter une formation en français à un public hétérogène d'étudiants internationaux ?

Conception d'un dispositif de Français sur Objectifs Universitaires
à l'Institut polytechnique de Grenoble

Nom : SAMPER-MANGIN

Prénom : Valérie

UFR des SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Français Langue Étrangère

Sous la direction de Thierry SOUBRIÉ (Dir.) et Catherine CARRAS

Année universitaire 2009-2010

MOTS-CLÉS : français sur objectif spécifique (FOS), français sur objectifs universitaires (FOU), français scientifique, ingénierie, Filipe

RÉSUMÉ

Dans le contexte actuel de mondialisation de l'enseignement supérieur, les institutions françaises se repositionnent pour améliorer les conditions d'accueil et la préparation linguistique et culturelle de leurs publics internationaux. Dans ce cadre, ce travail propose un dispositif de formation en français sur objectifs universitaires (FOU), conçu selon une démarche méthodologique du type FOS. Il vise à adapter l'offre de formation en français de l'Institut polytechnique de Grenoble aux besoins différenciés de ses étudiants.

Une première phase a porté sur les enjeux politiques et institutionnels liés à la mise en œuvre d'un programme de type FOU, puis sur l'analyse des publications existantes dans ce domaine. Une approche systémique a alors permis de caractériser la mobilité entrante en termes d'objectifs et de besoins. Sur la base de ces données, des préconisations pédagogiques ont été établies. Elles restent toutefois à valider dans la prochaine phase opérationnelle du projet, puis à réévaluer sur la base des critères proposés.

KEYWORDS: French for Specific Purpose (FSP), French for Specific Academic Purpose (FSAP), engineering, Filipe

ABSTRACT

In the current globalized context of higher education, French institutions are revisiting the way they welcome and prepare foreign students to make their cultural integration easier. In that context, this report proposes a linguistic teaching program in French for university purposes (FOU), designed using a FOS methodological approach. It aims at adjusting the French language training offer of Grenoble Institute of Technology to the various needs of its students.

A first phase focused on the political and institutional issues associated with those kinds of programs, and on reviewing the existing published works in the domain. A systemic approach was then used to characterize the incoming students in terms of objectives. Based on these data, educational recommendations have been made. These are still to be validated in the future operational step of the project, and then reassessed using the proposed criteria.

Remerciements

Je voudrais exprimer mon immense gratitude à Estelle DUTTO, responsable des cours de français et des programmes d'intégration au Service des Relations Internationales de l'Institut polytechnique de Grenoble, qui a encadré mes activités durant ces cinq mois de stage. Son enthousiasme dès l'origine du projet, ainsi que sa disponibilité et son précieux soutien durant cette mission, m'ont portée pour accomplir ce travail pour lequel j'ai bénéficié de son expérience, son savoir-faire, et ses continuels recadrages et mises en perspective.

J'ai pu mieux cerner l'ensemble des problématiques liées à la mobilité internationale, grâce à Bénédicte CORVAISIER-DROUART, responsable du Service des Relations Internationales de Grenoble INP. Qu'elle soit profondément remerciée ici pour m'avoir fait part de sa vision globale de la gestion des publics étrangers au sein d'un grand établissement, et avoir co-encadré cette étude par des points réguliers sur son avancement.

Thierry SOUBRIÉ, Maître de Conférences en Sciences du Langage et responsable du département de FLE à l'Université Stendhal Grenoble 3, a gentiment accepté de superviser ce travail de recherche. J'ai particulièrement apprécié sa confiance et ses encouragements pendant cette laborieuse période de rédaction. Il a par ailleurs recentré mon travail de recherche et m'a donné de judicieux conseils dans les moments de blocage.

J'ai été ravie de savoir que Catherine CARRAS, Maître de Conférences au CUEF - Lidilem à l'Université Stendhal Grenoble 3, allait apporter son regard critique sur ce mémoire en tant que spécialiste du Français sur Objectif Spécifique, pour les publics universitaires notamment. Je la remercie vivement pour cela, mais aussi pour ses encouragements dans la phase finale de rédaction.

Le recueil de données, indispensable pour alimenter ce travail, n'aurait jamais pu être réalisé sans le concours des étudiants en cours de FLE au deuxième semestre 2010, mais aussi du personnel des relations internationales et des enseignants-chercheurs de Grenoble INP que j'ai interviewés. Qu'ils acceptent ma profonde reconnaissance pour le temps qu'ils m'ont accordée sans compter.

Enfin, je suis particulièrement obligée à ma famille et amis proches pour leur soutien inconditionnel et leur compréhension pour mon manque de disponibilité de ces derniers mois.

« La pédagogie, comme la politique, peut bien transiter par l'utopie, à un certain moment, elle doit s'inscrire dans la réalité des êtres et des choses, une réalité qu'il y a lieu d'analyser de près, pour éviter les dramatiques décalages entre le souhaitable et le possible » (Robert Galisson, 1982).

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
I. LE CONTEXTE DU STAGE A L'INSTITUT POLYTECHNIQUE DE GRENOBLE.....	3
I.1. Grenoble INP, Grand Etablissement.....	3
A) <i>Le contexte historique et politique.....</i>	3
B) <i>Son organisation générale et ses missions</i>	4
C) <i>Les formations scientifiques et techniques</i>	5
D) <i>Le Service des Relations Internationales.....</i>	6
I.2. La mobilité entrante de Grenoble INP.....	8
A) <i>La gestion de la mobilité entrante</i>	9
B) <i>La formation en Français Langue Étrangère (FLE).....</i>	10
C) <i>La formation en Français sur Objectif Spécifique (FOS).....</i>	12
D) <i>Sensibilisation aux différences culturelles.....</i>	19
I.3. Analyse du contexte.....	20
A) <i>Analyse générale du contexte.....</i>	20
B) <i>Analyse des besoins identifiés.....</i>	21
I.4. Ma mission de stage	24
A) <i>La demande du SRI : historique et cahier des charges.....</i>	24
B) <i>Analyse de la demande</i>	25
C) <i>Le déroulement du stage</i>	26
I.5. Conclusion	28
II. LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES (FOU)	29
II.1. L'émergence du concept de FOU	29
A) <i>Historique de l'enseignement du français pour un public universitaire.....</i>	29
B) <i>Pourquoi le FOU ? Contexte politique et institutionnel.....</i>	32
C) <i>Qu'est ce que le FOU ? Essai de définition</i>	35
II.2. Les problématiques posées dans le domaine du FOU	38
A) <i>Au niveau méthodologique</i>	39
B) <i>Sur le plan didactique.....</i>	41
C) <i>Le choix d'une problématique</i>	43
II.3. Les pratiques et recherches en cours	45
A) <i>Quels sont les besoins du public universitaire international ?.....</i>	46
B) <i>Comment favoriser l'intégration de ces publics ?.....</i>	51
C) <i>Quelles sont les compétences à privilégier ? Vers l'élaboration d'un référentiel</i>	57
D) <i>Synthèse sur l'état de l'art</i>	62

III. RESULTATS D'ANALYSE ET PRECONISATIONS	64
III.1. Une démarche d'ingénierie pédagogique.....	64
A) <i>Les cinq phases d'une opération d'ingénierie pédagogique</i>	<i>65</i>
B) <i>L'approche globale du projet</i>	<i>66</i>
C) <i>L'approche méthodologique</i>	<i>67</i>
III.2. Analyse des besoins et de l'offre de formation.....	68
A) <i>Les objectifs de formation.....</i>	<i>69</i>
B) <i>Les caractéristiques du public international de Grenoble INP</i>	<i>69</i>
C) <i>L'analyse des besoins de formation en français de ces publics.....</i>	<i>75</i>
D) <i>L'analyse de l'offre de formation en français</i>	<i>90</i>
III.3. Le projet pédagogique	91
A) <i>Les objectifs pédagogiques de la formation</i>	<i>91</i>
B) <i>Les adaptations possibles de l'offre de formation existante</i>	<i>92</i>
III.4. Préconisations : plan d'action et évaluation de la formation	96
A) <i>Plan d'action</i>	<i>96</i>
B) <i>Evaluation du système de formation</i>	<i>98</i>
III.5. Le développement d'outils pédagogiques pour le dispositif FILIPE.....	99
A) <i>Evaluation du dispositif FILIPE</i>	<i>99</i>
B) <i>Analyse d'un module et des traces d'écrits d'étudiants.....</i>	<i>102</i>
C) <i>Conclusion et propositions d'amélioration du dispositif Filipe.....</i>	<i>104</i>
 CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	 106
 BIBLIOGRAPHIE.....	 109
 GLOSSAIRE	 112

Table des figures

<u>Figure 1</u> : Répartition par région géographique des étudiants internationaux de Grenoble INP	8
<u>Figure 2</u> : Scénario d'usage des sessions intensive FILIPE à Grenoble INP	17
<u>Figure 3</u> : Contenu du cours « Projets Interculturels » à l'école de Génie Industriel (GI)	19
<u>Figure 4</u> : Caractéristiques différenciant le FOS et le FSP, d'après Parpette & Carras (2007)	32
<u>Figure 5</u> : Le déroulement du projet d'ingénierie à Grenoble INP.....	67
<u>Figure 6</u> : Catégories de programmes d'échange selon la finalité et l'environnement du cursus	70
<u>Figure 7</u> : Catégorisation des publics internationaux de l'INP selon leur parcours universitaire.....	74
<u>Figure 8</u> : Besoins probables des apprenants en FLE selon leur "ancienneté" à l'INP.....	80
<u>Figure 9</u> : Leviers ou moyens d'action possibles au niveau institutionnel.....	89

Introduction

L'accueil et la préparation linguistique des étudiants étrangers suscitent de nos jours de nombreux questionnements du fait de la forte évolution récente des échanges internationaux entre établissements supérieurs scientifiques. En effet, les dispositifs progressivement mis en place pour intégrer ces étudiants dans les cursus en France se voient confrontés à de nouvelles contraintes liées :

- à la diversité des étudiants non-francophones et à leur affluence en nombre ;
- au peu de temps dont ils disposent pour être formés en français.

L'Institut polytechnique de Grenoble accueille aujourd'hui de nombreux étudiants allophones et leur propose une formation en français général dès leur arrivée dans l'établissement ainsi qu'une formation hybride sur des modules scientifiques pour les préparer à la compréhension des cours scientifiques. Mais, du fait de la disparité croissante des profils d'étudiants due à leur origine, au type de mobilité ou à la variété des cursus qui leur sont proposés, le Service des Relations Internationales de Grenoble INP a souhaité revoir son offre de formation pour mieux l'adapter aux besoins de ces apprenants. C'est dans ce cadre qu'a été établie ma mission de stage.

Durant ces cinq mois de stage, l'offre de formation de l'Institut polytechnique de Grenoble a été réévaluée, en considérant le parcours des étudiants de l'accueil à l'intégration dans les filières scientifiques. En vue de proposer une préparation linguistique ad hoc à l'ensemble de ces étudiants, il a fallu opérer des choix méthodologiques, puis déterminer des critères et des priorités à chaque étape des analyses sur le terrain. Les difficultés rencontrées dans ce cheminement ont particulièrement motivé mon choix de problématique, à savoir : quelle démarche adopter pour améliorer un dispositif d'accueil et de formation en français destiné à des étudiants scientifiques intégrant l'université dans un milieu homoglotte ? Ce point m'a paru d'autant plus intéressant à traiter qu'il s'inscrit à la fois dans les sciences de l'éducation et les sciences du langage, et que je n'avais pas trouvé de réponse à mes questionnements durant le stage, dans les recherches et pratiques publiées.

Ce mémoire se propose de développer la question posée en trois temps.

La première partie présentera le contexte du stage : elle informera le lecteur sur l'environnement de ce travail, sur les publics non-francophones de l'établissement et sur l'offre de formation qui leur est proposée ; ces différents points seront alors analysés pour

mieux cerner le contenu de ma mission.

Ensuite, ce travail sera circonscrit dans le cadre du français sur objectif universitaire (FOU). Les multiples questionnements soulevés dans ce domaine du FLE me conduiront à expliciter les raisons et l'intérêt de la problématique choisie ainsi que la progression envisagée pour la traiter. Le contenu de ces étapes sera alors mis en regard des pratiques et recherches afférentes, qui serviront de support aux résultats obtenus durant le stage.

Ces derniers seront analysés dans le dernier chapitre, après avoir explicité l'approche adoptée pour mener ce projet de stage. Tant les besoins des étudiants que l'ensemble de l'offre de formation en français de Grenoble INP seront examinés via divers moyens de recueil d'informations, et constitueront une base de travail essentielle pour adapter le système de formation à la diversité des publics.

I. Le contexte du stage à l'Institut polytechnique de Grenoble

Cette première partie a pour but de situer le cadre du travail de recherche et des actions menés au sein du service des relations internationales, au cours de mon stage à l'Institut polytechnique de Grenoble.

Dans un premier temps, le terrain de stage sera présenté en considérant l'environnement des étudiants internationaux accueillis à l'Institut : caractéristiques de l'établissement d'accueil, activités du service de gestion de ces étudiants et dispositifs pédagogiques facilitant leur intégration universitaire. Suite à l'analyse de ce contexte, je définirai alors ma mission de stage avant de conclure sur cette expérience.

I.1. Grenoble INP, Grand Etablissement¹

A) Le contexte historique et politique

Grenoble INP est un groupement d'écoles d'ingénieur de plus de 100 ans qui a subi de profondes transformations au cours de son histoire (cf. figure A.1 en annexe). Celles-ci ont suivi les évolutions technologiques, économiques et industrielles et témoignent de la volonté de l'établissement d'adapter ses formations aux besoins des entreprises. La réforme interne engagée en 2004 vise alors à améliorer l'attractivité de l'Institut et le taux d'emploi de ses ingénieurs diplômés. Elle s'est traduite par la refondation de l'établissement en 2007, avec notamment la mise en place d'une nouvelle gouvernance. Ce dernier, alors connu sous le nom d'« INPG » (Institut National Polytechnique de Grenoble), est ainsi passé du statut d'université à celui de « Grand Établissement » et est devenu le groupe Grenoble INP ou « Institut polytechnique de Grenoble² ». C'est sous l'une de ces deux appellations, parfois raccourcies (Groupe, Institut), que je nommerai l'établissement par la suite.

Sur le plan politique, deux projets gouvernementaux ont récemment impacté la gouvernance de l'Institut. Suite à la proclamation de la loi LRU de 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, Grenoble INP a obtenu l'autonomie depuis janvier 2010. Cette nouvelle donne accroît sa responsabilité en termes de gestion financière et des ressources humaines, facilitant notamment son implication dans divers partenariats (recherche, valorisation et formation à l'international). Par ailleurs, dans le cadre de

¹ Sources : Grenoble INP (<http://www.grenoble-inp.fr>) et Grenoble Universités (<http://www.grenoble-univ.fr/>).

² Le groupe est aussi nommé « Grenoble Institute of Technology » pour les communications à l'international.

l'opération Campus¹ lancée en 2008 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR), les établissements de Grenoble Universités² (GU) se sont regroupés avec les autres organismes de recherche et de formation du site pour mettre en place le projet "Grenoble Université de l'Innovation". L'établissement public de coopération scientifique (EPCS) « Université de Grenoble » est alors créé en 2009, assurant ainsi la gestion du pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) grenoblois. Ce nouveau cadre institutionnel vise à collectivement restructurer les deux sites (Polygone et Domaine Universitaire) en un seul campus et à s'engager dans une démarche d'innovation sur trois grands enjeux sociétaux (Planète durable, la Santé et l'Information). Dans un objectif d'excellence scientifique et universitaire sur les plans logistique, scientifique et technique, il a notamment pour ambition d'améliorer l'accueil et les conditions de vie et de travail des étudiants et des chercheurs.

Ce contexte général a ainsi amené Grenoble INP à restructurer l'ensemble de ses activités (formation, recherche et valorisation) et son mode de gouvernance.

B) Son organisation générale et ses missions

Le changement de statut et de fonctionnement de l'établissement a été fixé par décret³ en mars 2007 selon les dispositions générales suivantes :

L'Institut polytechnique de Grenoble est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel constitué sous la forme d'un grand établissement [...]. L'Institut a des missions d'enseignement, de recherche scientifique et technologique, de diffusion de la culture, d'information scientifique et technologique, de développement de la coopération internationale et de transfert de technologie. Il assure principalement la formation d'ingénieurs [...], il concourt à d'autres formations, tout particulièrement au niveau doctoral. Il exerce ses missions de recherche et de formation à la recherche dans les laboratoires qui lui sont propres ou en collaboration avec d'autres établissements d'enseignement supérieur ou organismes de recherche [...]. Il collabore avec des établissements d'enseignement supérieur et des organismes de recherche français ou étrangers. Il participe à la coopération universitaire du site de Grenoble, en particulier en matière de recherche.

Ce nouveau statut a permis de modifier la gouvernance de l'Institut. Paul Jacquet, président de l'INPG depuis 2002, est alors élu comme « administrateur général » de l'Institut polytechnique de Grenoble en 2008. Entouré de son équipe (vice-présidents et conseillers), il s'appuie sur les propositions des trois conseils d'administration (CA), scientifique (CS) et des études et de la vie Universitaire (CEVU), dont la composition a été élargie. Ils établissent ensemble les politiques pédagogiques et scientifiques de l'établissement et en répartissent les moyens humains et financiers.

¹ Plan exceptionnel en faveur de l'immobilier universitaire pour faire émerger des campus d'excellence.

² Université Joseph-Fourier (UJF), Université Pierre Mendès-France (UPMF), Université Stendhal, Grenoble INP, Institut d'Etudes Politiques (IEP) de Grenoble.

³ Décret no 2007-317 du 8 mars 2007 relatif à l'Institut polytechnique de Grenoble, publié au J.O. du 9 mars 2007 (<http://textes.droit.org/JORF/2007/03/09/0058/0017/>).

Les missions de formation, recherche et valorisation confiées par l'Etat ont également subi des modifications entre 2007 et 2008 :

- ✓ recomposition de l'offre de formation scientifique et technologique dans un double objectif d'harmonisation au système LMD¹ et de réactivité aux besoins de l'industrie, avec 22 filières intégrées aux écoles ;
- ✓ réorganisation des dix écoles d'ingénieurs, en six écoles aux contenus reconfigurés ;
- ✓ coordination des activités de recherche par la mise en place d'une direction de la recherche regroupant 26 laboratoires (au lieu de 38 auparavant rattachés aux écoles) en lien avec les partenaires du site grenoblois.

Le fonctionnement de Grenoble INP est assuré par les services d'établissement (communication, presse, direction, scolarité, relations internationales, ressources humaines, recrutement, recherche, etc.), les services aux étudiants, et les services aux personnels (vie professionnelle et vie sociale). La figure A.2 en annexe montre l'organigramme opérationnel du groupe, en ne précisant que les activités en lien direct avec mon stage : je spécifierai le fonctionnement du service relations internationales dans la partie suivante (cf. I.2).

Pour mieux s'adapter aux évolutions scientifiques et préparer l'avenir, le groupe Grenoble INP développe ainsi ses actions dans cinq grands domaines :

- ✓ Il développe les compétences de ses étudiants, répartis dans les écoles d'ingénieur.
- ✓ Il déploie ses axes de recherche sur les six pôles de compétence au sein des laboratoires.
- ✓ Il stimule l'innovation scientifique, technologique et sociétale à travers plusieurs structures de recherche (plateformes, centres tel Minatec², pôles de compétitivité Minalogic³ et Tenerrdis⁴, Institut Carnot et un réseau thématique de recherche avancée).
- ✓ Il adapte et anticipe son offre de formation continue par rapport aux besoins des entreprises dans ses six domaines clés.
- ✓ Il tisse et multiplie ses réseaux (ingénieurs et docteurs de Grenoble INP, entreprises...).

C) Les formations scientifiques et techniques

L'Institut polytechnique de Grenoble est donc composé d'écoles, de laboratoires, de départements et de services communs, répartis sur trois sites universitaires : les campus Ouest et Est de Grenoble et le site de Valence. Aujourd'hui, l'ensemble de ses formations est

¹ La réforme LMD (« Licence-Master-Doctorat ») a modifié le système d'enseignement supérieur français pour l'adapter aux standards européens (cf. décret n°2002-481 du 8 avril 2002).

² Minatec : micro et nanotechnologies.

³ Minalogic : Micro et Nanotechnologies et Logiciel Grenoble-Isère Compétitivité.

⁴ Tenerrdis : Technologies énergies nouvelles, énergies renouvelables Rhône-Alpes, Drome, Isère, Savoie.

dispensé, côté ingénierie, entre un cycle préparatoire de deux ans (le CPP) et six écoles (Ense3, Ensimag, Esisar, Génie Industriel, Pagora, Phelma) chargées de former les futurs ingénieurs du groupe en 3 ans. L'Esisar est la seule de ces écoles à proposer un cursus en cinq ans avec une préparation intégrée, et à être située hors de l'agglomération grenobloise (à Valence). Pagora reçoit également des étudiants en Licence professionnelle. Spécialisées dans 22 filières de formation, ces six écoles proposent en outre huit mentions de master¹ et trois double-diplômes d'ingénieur/manager. Enfin les diplômés de grandes écoles peuvent y suivre un mastère spécialisé. Côté recherche, six écoles doctorales pouvant être co-habilitées avec l'UJF et l'UPMF accueillent des doctorants sur trois ans, ainsi que des post-doctorants et des professeurs extérieurs invités, au sein des 26 laboratoires du Groupe. Enfin, le département Formation Continue offre des formations courtes dans les domaines de compétences des écoles, et des formations diplômantes (ingénieur, manager...). Les figures A.3 à A.6 en annexe 1 détaillent la liste de l'ensemble des écoles et laboratoires de Grenoble INP et la répartition des formations initiales dans ces établissements.

Le développement du groupe à l'international à travers ses multiples partenariats et réseaux universitaires se traduit aujourd'hui par plus de 240 accords dans plus de 50 pays sur les cinq continents. En termes de formations offertes aux étudiants internationaux, les programmes européens et cursus spécifiques se multiplient : programmes Erasmus Mundus, Masters internationaux, Summer Program, etc. (cf. fig. A.7 à A.10 en annexe pour plus de détails). Il est à noter que les étudiants étrangers peuvent aussi intégrer les cursus "classiques" (cf. supra), à titre individuel ou dans le cadre de programmes de mobilité (échanges ou double diplôme). Ce volet de la formation en lien avec l'international concerne plus particulièrement le service des relations internationales de l'établissement.

D) Le Service des Relations Internationales²

Jean-Luc Koning, Vice-président des relations internationales, est chargé de la politique internationale de Grenoble INP, assisté par Jens Kreisel, Vice-président adjoint. Le service des relations internationales (SRI) est un service d'établissement : il est dirigé par Bénédicte Corvaisier-Drouart en lien étroit avec les responsables des relations internationales des écoles. Il a pour missions de promouvoir l'offre de formation pour l'international, de développer la mobilité internationale (étudiants et personnels), d'offrir une formation en français aux étudiants internationaux, de prospecter de nouveaux partenaires dans le monde,

¹ Ces formations sont cohabilitées avec au moins l'une des universités de GU.

² Informations recueillies sur le site de Grenoble INP (public et intranet)

de développer ses programmes internationaux, de s'informer et réfléchir sur l'évolution générale et géopolitique des pays étrangers, etc.

Sur le plan opérationnel, les douze personnes du service se répartissent les actions de la façon suivante (cf. figure A.2 en annexe).

- ✓ Le vice-président et son adjoint représentent l'Institut et en assurent la promotion à l'international (réunions institutionnelles, missions, événements internationaux, etc.).
- ✓ La responsable du service met en œuvre et harmonise la politique internationale de l'établissement par une gestion cohérente et efficace et en collaboration avec les six écoles.
- ✓ Le Pôle « mobilité » renseigne les étudiants et le personnel de Grenoble INP et les aide dans leurs démarches de mobilité à l'étranger (documentation et conseil). Il s'occupe aussi de la gestion administrative et financière du service, et notamment des dossiers de bourses.
- ✓ Le Pôle « partenariat » assiste les écoles dans leurs coopérations internationales (recherche de partenaires, signature de conventions...) et accueille les délégations étrangères. Il est également spécialisé dans la mobilité sortante hors Europe et les programmes spécifiques d'accueil (summer program). Enfin, il est chargé du développement (analyse des statistiques, veille sur l'international, communication du SRI, etc.).
- ✓ Le Pôle « projets internationaux » met en place des projets spécifiques (appels d'offre, doubles diplômes ou formations spécifiques pour publics étrangers, etc.), et suit les programmes¹ en cours (Erasmus Mundus, ECW, etc.).
- ✓ Enfin, le Pôle « accueil » se consacre à la « mobilité entrante » (étudiants étrangers sur programmes européens ou bilatéraux) sur les plans logistique et pédagogique : accueil, logement, formalités administratives, formations en français, activités culturelles, etc. Il coordonne ses actions avec les écoles et laboratoires et le « Bureau International Etudiant » (BIE)².

Mon stage s'est effectué sous la responsabilité d'Estelle Dutto, alors coordinatrice du Pôle Accueil du SRI et aujourd'hui responsable FLE de l'établissement, et a été supervisé par Bénédicte Corvaisier-Drouart. Je spécifie ci-après le cadre de ce travail relativement au public international et à son suivi (accueil, préparation linguistique et intégration).

¹ Erasmus Mundus soutient la mobilité des personnes et la coopération entre établissements européens et non européens. External Cooperation Window (ECW) soutient la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur des pays partenaires (Balkans occidentaux, Europe orientale, Asie centrale, Méditerranée).

² Association d'aide à l'intégration des étudiants non-francophones.

I.2. La mobilité entrante de Grenoble INP

Sur les 5200 étudiants environ que compte l'établissement aujourd'hui, 22% sont issus de 64 nationalités différentes réparties sur les cinq continents. La mobilité entrante en termes d'effectif et de proportion globaux est stable depuis 2004-05¹. En revanche, le nombre et la répartition des origines géographiques des étudiants internationaux a évolué sur cette période, puisqu'elle dépend entre autres de la politique internationale de Grenoble INP (coopérations et partenariats). Les figures A.11 et A.12 (annexe 2) et la figure 1 ci-dessous illustrent l'évolution des effectifs des étudiants internationaux de l'Institut et leur distribution par région du globe, entre 2004 et 2009.

Région	Chiffres en 2008-2009	Évolution depuis 2004
Europe	6.7%	↓ (-7%)
Maghreb	5.6%	↓ (-8%)
Asie	4.0%	↑ (+24%)
Amérique Latine	2.6%	↑ (+31%)
Proche et Moyen Orient	1.7%	→ (-3%)
Afrique (hors Maghreb)	1.6%	→ (+3%)
Amérique du Nord	0.5%	↑ (+25%)
Océanie	0.0%	↓ (-49%) ²
Total	22.8%	→ (+2%)

Figure 1 : Répartition par région géographique des étudiants internationaux de Grenoble INP

Du fait de leurs différences culturelles et linguistiques, ces étudiants éprouvent plus ou moins de difficulté à s'adapter à leur nouvel environnement et à suivre les formations scientifiques en arrivant en France. Ils peuvent alors contacter les chargés des relations internationales (RI) de leurs écoles, qui les aident dans leurs démarches de la vie quotidienne et les préparent au mieux à suivre leur cursus universitaire. Les composantes du plan d'accueil et de préparation linguistique, mis en place par le service relations internationales en faveur de la mobilité entrante, seront déclinées ci-après : la première partie abordera l'aspect logistique de la formation ; l'enseignement en français général puis la formation sur objectif spécifique constitueront ensuite le volet pédagogique ; les actions de formation relatives à l'interculturalité clôtureront enfin cette section.

¹ D'après les données statistiques complètes dont j'ai disposé (de 2004 à 2009).

² Évolution marquée du fait du nombre très réduit d'étudiants de cette région (2 à 6 étudiants par an).

A) *La gestion de la mobilité entrante*

Pour l'Institut, les étudiants internationaux doivent être en mesure de pouvoir s'intégrer dans leur environnement tant universitaire que social, et de suivre leur cursus scientifique en français. Pour atteindre ces objectifs, le service des relations internationales a mis en place un plan d'actions visant à les guider dans leurs démarches administratives, et à faciliter tant leur adaptation à la vie en France que leur intégration académique. E. Dutto, en charge de ces missions avec les services RI des écoles, organise cet accueil en amont de la formation en français, sur les plans logistique (arrivée, logement, visas, etc.) et pédagogique (préparation des cours de FLE).

Comme pour tout étudiant qui poursuit ses études universitaires en France, la gestion administrative du public international commence plusieurs mois avant chaque rentrée. Dès le mois de janvier, l'offre de formation à venir étant stabilisée par la direction de l'établissement, les services administratifs des écoles mettent à jour l'ensemble des informations et des documents administratifs nécessaires aux étudiants internationaux, pour ensuite les diffuser sur le site internet de leur composante. L'équipe du pôle accueil actualise alors ces informations sur la page « International » du site de l'institut : procédures pour l'envoi des dossiers d'inscription, préparation au départ, démarches à effectuer en arrivant en France (installation et inscription académique), déroulement de l'accueil (au quotidien et dans l'établissement) et formation linguistique et interculturelle des étudiants.

À ce stade, un calendrier précis est établi et détaille l'organisation des formations en français de la prochaine année universitaire à venir. L'équipe administrative du pôle accueil assure alors le suivi des dossiers d'inscription jusqu'à la fin de l'année universitaire en cours (durant trois à quatre mois) en collaboration avec les structures d'accueil de l'établissement. E. Dutto prépare l'organisation de l'accueil des étudiants, soit de la semaine d'intégration prévue généralement à la fin du mois d'août, avant le début des cours. Avec le bureau international étudiant qui la seconde sur le plan logistique, elle anticipe la gestion de cette semaine intensive : documents et matériels de rentrée, demi-journée d'accueil et de présentation de la semaine, démarches administratives, activités de découverte de la région grenobloise et d'intégration à la vie universitaire, sorties culturelles et festives, prévues l'après-midi ou le soir.

L'organisation relative à la préparation linguistique est alors engagée. L'Institut polytechnique de Grenoble ne dispose pas de département de langues étrangères, ni a fortiori

de département FLE. En conséquence, suite à une procédure d'appel d'offre effectuée tous les deux ans, le SRI collabore avec un centre de formation de l'agglomération grenobloise¹ qui se charge de dispenser les cours de français général aux étudiants étrangers de Grenoble INP. Si cette externalisation de la formation FLE a été mise en place par le SRI depuis plus de dix ans du fait de l'essor des échanges universitaires, Estelle Dutto propose en parallèle depuis 2005 une préparation plus spécifique de formation en français scientifique et d'adaptation culturelle, via des modules multimédia accessibles en ligne. Elle a par ailleurs entrepris plus récemment des actions de formation ouvrant sur l'intercompréhension des cultures (cours, ateliers, conférences), en collaboration avec les responsables des relations internationales et les professeurs de langues de l'établissement.

Il est à noter que la prise en charge financière de ces formations varie selon la structure d'accueil, le statut des étudiants et le type de formation en français. Pour l'enseignement du FLE, les écoles et les laboratoires qui le souhaitent règlent le coût de la formation pour les étudiants inscrits dans leur structure. En revanche, jusqu'à ce jour, le SRI prend totalement en charge la ou les formation(s) spécifique(s) (financement, organisation des cours, formation/tutorat) pour l'ensemble du public international.

Aujourd'hui, selon les propos d'E. Dutto, « tout étudiant de Grenoble INP en mobilité entrante peut potentiellement :

- bénéficier du dispositif d'accueil et d'intégration,
- avoir des cours de français (général et/ou scientifique),
- suivre des conférences interculturelles,

l'« offre de formation [étant] plus ou moins adaptée selon les types de public (hétérogène à l'INP) ».

B) La formation en Français Langue Étrangère (FLE)

Ces cours s'adressent en priorité aux étudiants en échange d'études (double diplôme ou non diplômant), mais ils restent ouverts aux autres étudiants (admis sur titre, en stage, projet de fin d'études ou recherche) et sont dans ce cas financés par les écoles ou laboratoires d'accueil.

Entre 2003-2004 et 2009-2010² le public étranger de l'institut formé au FLE n'a cessé d'augmenter chaque année (85% en six ans, de 370 à 690 étudiants) et de se diversifier (cf.

¹ Le Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) à St Martin d'Hères ou l'Alliance Française de Grenoble.

² D'après les statistiques internes.

fig. A.13, annexe 2). Ainsi, 45 groupes de 8 à 12 apprenants ont été constitués en 2009-2010 (une dizaine de groupes par session), correspondant à 900 heures d'enseignement sur l'année.

Selon le cahier des charges du SRI, les cours de FLE, actuellement dispensés par l'Alliance Française (AF) de Grenoble, sont répartis tout au long de l'année en quatre sessions de 20 heures chacune selon le calendrier suivant :

- ✓ Deux semaines d'intégration (ou semaines intensives) sont destinées aux nouveaux arrivants, avant chaque début de semestre (fin août et mi-février). Chaque jour, ces derniers suivent les cours de français pendant quatre heures, puis découvrent leur nouvel environnement grâce aux activités d'intégration organisées par le BIE (cf. supra).
- ✓ Durant les premier et second semestres (d'octobre à décembre et de mars à mai), les cours extensifs proposés à ces publics internationaux (nouveaux et anciens) s'échelonnent généralement sur dix semaines, à raison de deux heures par semaine, après leurs cours scientifiques (soit de 18h30 à 20h30).

Ce dernier choix horaire, bien que tardif, permet d'accommoder l'ensemble des étudiants du fait de la diversité de leurs emplois du temps. Pour cette même raison, la formation FLE est dispensée au sein de l'établissement lorsque tous les apprenants sont rassemblés pour les semaines d'intégration, et dans les locaux de l'AF ou de Grenoble INP pour les cours extensifs selon les possibilités des étudiants et le contexte pédagogique.

Le placement de ces étudiants est géré en étroite collaboration entre les coordinateurs de l'AF et de l'accueil du SRI. Des tests de positionnement en ligne¹ sont prévus pour les nouveaux étudiants en semaine intensive. Les apprenants qui s'inscrivent en session extensive (suite à la semaine d'intégration ou pour une 2^e session) sont regroupés en fonction de leurs niveaux en français de fin de la formation précédente. Pour toutes ces sessions, les étudiants suivent des cours de FLE adaptés à leur niveau de langue, soit le plus souvent A1 à B2/C1, selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

La formation se déroule selon un processus établi par le SRI et l'Alliance Française :

- ✓ En amont de la formation, un contrat pédagogique tripartite (entre l'étudiant, l'AF et Grenoble INP) précise, entre autres, les objectifs pédagogiques fixés en fonction du niveau en français de l'apprenant.
- ✓ Les cours sont dispensés selon une méthode communicative avec une approche actionnelle, avec « le souci de développer l'autonomie de l'apprenant ainsi que sa

¹ Effectués en ligne sur le site de l'AF (<http://tests.afgrenoble.org/>) après inscription aux cours.

participation active »¹. Les supports sont variés et multimédias, dont entre autres le manuel de FLE « Alter Ego » pour les niveaux élémentaires et intermédiaire à avancé et des documents scientifiques pour les niveaux avancé à supérieur.

- ✓ En fin de formation, l'équipe enseignante de l'AF évalue l'ensemble des étudiants dans les quatre compétences langagières, par un examen et un bilan des évaluations formatives et sommatives effectuées durant la formation : 70% de la note finale concerne l'évaluation du travail continu et le test final, le comportement en cours comptant pour 30% (assiduité, participation, etc.).
- ✓ Pour chaque apprenant, l'AF établit une attestation précisant les notes obtenues (en contrôle continu et à l'examen final), son niveau de langue atteint à l'oral et à l'écrit, son assiduité aux cours (nombre d'heures suivies) et une appréciation sur sa progression.
- ✓ Les apprenants ont alors la possibilité de suivre une autre session, selon leurs besoins linguistiques et en accord avec leurs écoles d'accueil.

À l'issue de la formation, E. Dutto transmet les attestations et résultats aux écoles, qui statuent sur la validation ou pas des crédits. Ces crédits seront ensuite reportés sur des unités d'enseignement (langue étrangère, sciences humaines, etc.), variables selon les cursus universitaires suivis (en France ou à l'étranger).

Par ailleurs, pour pouvoir suivre leurs formations en sciences, tous les étudiants internationaux de Grenoble INP (nouveaux arrivants ou pas) peuvent bénéficier d'une préparation en français spécifique selon leur domaine de spécialité et leur niveau académique et linguistique. Cette formation spécifique est indépendante des cours de FLE.

C) *La formation en Français sur Objectif Spécifique (FOS)*

Grenoble INP dispose d'un dispositif d'enseignement-apprentissage appelé FILIPE (filière linguistique préparatoire aux études en France)². Ce dispositif est destiné à une exploitation pédagogique hybride et s'appuie sur des modules multimédia. Il vise à préparer les étudiants internationaux à suivre des études scientifiques en français. Dans un double objectif de préparation linguistique et d'adaptation culturelle, FILIPE propose ainsi aux apprenants :

- ✓ d'améliorer leur compréhension orale du français scientifique ;
- ✓ de découvrir des particularités de l'enseignement "à la française" ;
- ✓ et de se sensibiliser à la dimension interculturelle.

¹ Selon les propos de l'AF de Grenoble recueillis sur leur site (<http://www.alliancefr-grenoble.org>).

² Ou « French Intercultural and Linguistic Program for Engineering » : <http://www.e-filipe.org>.

Après un bref historique du dispositif, les sections suivantes donneront un aperçu global du contenu pédagogique des modules puis préciseront les possibilités d'organisation de la formation, et particulièrement celle mise en place à Grenoble INP.

a. L'évolution du dispositif FILIPE

Le projet FILIPE, axé sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), a été développé dès 2004 au sein d'un consortium regroupant plusieurs établissements d'enseignement supérieur français¹ et s'inscrit dans l'axe international de l'université thématique UNIT². Porté par Grenoble INP, ce projet a fait collaborer plusieurs acteurs du consortium dont notamment :

- ✓ les experts scientifiques et en TICE avec les enseignants de FLE pour la production des modules multimédia (exposés scientifiques et activités en français),
- ✓ et les responsables des relations internationales pour le déploiement du dispositif à l'étranger (actuellement en Asie et en Amérique latine).

Michau et Moreau (2006) présentent plus en détail le contexte et la mise en œuvre du projet.

Depuis 2005, démarrage de sa phase opérationnelle, le dispositif n'a cessé d'évoluer. Initialement nommé PALM, il était alors constitué de modules de formation intégrés à la plateforme *Dokeos* ; ceux-ci deviennent indépendants dès 2007 : ils sont reliés à *Dokeos* et utilisent les logiciels de création d'applications *Flash* et *Hot Potatoes*. Chacun de ces modules peut alors être téléchargé depuis le site (www.e-filipe.org) ou installé localement sur des postes informatiques, sur un serveur d'établissement ou sur un ordinateur personnel.

Ces trois dernières années, sous la coordination de la cellule Perform³ (F. Michaud et F. Meunier) et de la responsable pédagogique du SRI (E. Duttto), de nouveaux modules et outils pédagogiques ont été progressivement développés. Actuellement, le dispositif propose douze modules de français scientifique et deux modules de sensibilisation à l'interculturalité totalisant environ 250 heures de formation. À terme 600 heures de formation (30 modules de 20 heures) sont prévues.

b. Les douze modules de français scientifique

Désignés par les appellations « français scientifique » ou « français sur objectif spécifique (FOS) », ces douze modules sont adaptés aux étudiants scientifiques de toute

¹ Grenoble INP, INP Toulouse (INPT), Universités de Technologie de Compiègne et de Troyes (UTC et UTT), Groupe des Ecoles des Mines (GEM), INSA de Lyon, Institut National des Sciences et Techniques Nucléaires (INSTN).

² Université Numérique Ingénierie et Technologie : http://www.unit.eu/site_institutionnel.

³ « Perfectionnement de nos formations », centre de ressources pour l'enseignement de Grenoble INP.

spécialité, puisqu'ils abordent des domaines variés des sciences de l'ingénieur (informatique, mathématiques, physique, électrochimie, gestion de projet, qualité et gestion de production, énergie et développement durable, ressources naturelles, sécurité industrielle).

E. Dutto (2010) synthétise dans le document « descriptif des modules de français scientifique » les caractéristiques essentielles de ces modules de formation. Ces derniers ont pour but d'« *entraîner* [les étudiants] à *la compréhension orale* des cours scientifiques et techniques en français [en les aidant] à :

- ✓ comprendre et utiliser des notions essentielles des disciplines traitées ;
- ✓ acquérir le lexique spécialisé ;
- ✓ identifier et utiliser les structures récurrentes du discours scientifique ;
- ✓ identifier les mots clés et [...] prendre des notes pendant un cours en français ».

Ils sont destinés à des apprenants de niveau minimum A2/B1 en français, et exigent un niveau licence ou master selon les thèmes abordés (cf. figure A.14 en annexe). Selon leur niveau de langue, ils devront consacrer 15 à 20h de travail par module.

Pour leur permettre d'acquérir ces compétences, chaque module comporte des ressources et supports pédagogiques et apporte des aides métalinguistiques, méthodologiques et techniques. Ainsi, à partir d'exposés scientifiques oraux (cours introductifs enregistrés sous forme audio et/ou vidéo), des exercices de français autocorrectifs font travailler les étudiants au niveau linguistique et méthodologique. Chacune de ces activités, regroupées en séquences (ou *parties*), est évaluée en temps (durée estimée) et en complexité (degré de difficulté), facilitant ainsi le travail en autonomie. Enfin, outre l'aide à la navigation et à l'utilisation des interfaces, l'étudiant peut consulter un glossaire du lexique de spécialité et des compléments d'apprentissage en ligne (ressources et activités de FLE). On trouvera quelques exemples d'interfaces en annexe 3 (fig. A.15 et A.16).

Si les modules de français pour les sciences occupent une part importante du dispositif FILIPE, les concepteurs ont également prévu des modules visant à sensibiliser les étudiants au caractère interculturel de leur formation universitaire.

c. Les deux modules de sensibilisation à l'interculturalité

Ces deux modules interculturels offrent la possibilité aux étudiants en mobilité internationale de prendre conscience des différences de pratiques universitaires et comportements suivant les pays et les cultures (façons d'enseigner, d'apprendre ou de travailler en groupe) et de se familiariser avec les méthodes pédagogiques françaises.

Ils « associent des ressources audiovisuelles mettant en scène des étudiants français ou étrangers, des activités sous la forme d'exercices interactifs et des suggestions d'activités pour la classe à adapter par l'enseignant » (Mulot, Dutto et Meunier, 2008). Ils abordent ainsi des notions d'ordre culturel, interculturel, méthodologique et linguistique par des activités de réflexion guidée, à réaliser en autonomie ou en classe.

Le premier module « Travail collectif en groupe projet » a été publié en 2008, alors que le deuxième « Etudier en France : témoignages d'étudiants » est disponible depuis 2010.

Le module *Travail collectif en groupe projet* vise à « sensibiliser les étudiants au caractère culturel des codes et règles en action lors d'un travail de groupe et ainsi de les préparer à repérer les différences avec leurs propres codes ». Pour ce faire, il « exploite un document vidéo authentique, qui montre comment des étudiants français s'organisent pour mener à bien un projet de groupe. L'équipe doit réaliser une construction en observant des contraintes de temps et d'organisation et en répondant correctement à un cahier des charges. Ce cas filmé donne à voir comment une équipe s'organise, travaille et gère le collectif en vue d'un résultat » (Dutto et Meunier, 2009).

Selon « le scénario d'usage préconisé », les étudiants internationaux réalisent alors la construction en petit groupe et en présentiel. « Ils abordent ensuite le module multimédia qui les guide dans des activités » de compréhension orale, et de repérage des aspects méthodologiques et de codes et règles implicites. Ces activités « peuvent être menées en autonomie sans tuteur » (seul ou en binôme), et « d'autres nécessitent une interaction avec le tuteur. Enfin, les activités sur les codes et les règles sont toujours prolongées par des activités en présentiel et en grand groupe ». « Le module entier génère environ 20 heures de travail pour l'apprenant ». Aussi, pour mener à bien leur réflexion, les étudiants tiennent un journal de bord, en complément des activités sur ordinateur (ibid.).

Le module *Étudier les sciences en France* vise « à sensibiliser les étudiants internationaux au fonctionnement et aux particularités de l'enseignement scientifique français, et plus largement à des différences culturelles illustrées par la diversité des pratiques dans l'enseignement supérieur d'un pays à l'autre » (ibid.). Dans ce but, il présente « à l'apprenant un ensemble de perceptions multiculturelles et issues de différents contextes éducatifs » :

- ✓ « d'une part, des témoignages sur support vidéo d'étudiants de langue maternelle non francophone, qui ont effectué une ou plusieurs années d'études en France » ;
- ✓ d'autre part des recueils écrits d'opinions données par des étudiants français et étrangers

sur leur système universitaire d'origine » (ibid.).

Ces confrontations permettent aux apprenants de comparer le système universitaire français à celui des autres cultures, relativement aux thématiques suivantes :

- ✓ l'organisation de l'enseignement ;
- ✓ les méthodes d'apprentissage ;
- ✓ les travaux pratiques en laboratoire ;
- ✓ la communication en cours et avec les enseignants ;
- ✓ les modalités d'évaluation ;
- ✓ le rôle et les modalités du stage ingénieur ;
- ✓ la poursuite d'études en France.

Le module propose pour chacune de ces sections des activités de réflexion guidée, à réaliser en autonomie (seul ou en binôme), en présentiel, ou en formation hybride, et qui induisent une durée totale de travail estimée à 10 heures environ. Des compléments d'information en fin de module permettent de prolonger les activités par des documents écrits portant sur la poursuite et l'organisation des études en France et un exposé oral traitant de la culture, la multiculturalité et l'interculturalité. L'enseignant y trouvera également des ressources pédagogiques sur l'apprentissage interculturel.

d. Les modalités pédagogiques du dispositif

L'ensemble de ces 14 modules sur objectif spécifique, relatif aux sciences ou aux différences culturelles, ont été conçus dans une optique de facilité et de souplesse d'utilisation, en vue de s'adapter aux différentes situations d'enseignement-apprentissage en France ou à l'étranger. Les ressources numériques de FILIPE sont en libre accès sur le site (en ligne ou par téléchargement) pour un usage possible en autonomie complète, en présentiel ou en formation hybride. La formation, qui peut être suivie indépendamment de cours de FLE, peut également être intégrée par les enseignants dans leurs cours de français général. Dans ce cas, diverses ressources pédagogiques sont fournies sur demande (livret de l'enseignant, plans des modules, transcriptions, tests, corrigés, journaux de bord, compte-rendu de séance, questionnaire, etc.) ; les responsables du dispositif proposent également des formations FILIPE pour les enseignants.

Le rythme d'apprentissage « dépend des modalités d'utilisation, des objectifs des étudiants ainsi que de leur disponibilité. Il est possible de faire un usage intensif de FILIPE dès le début de l'année universitaire [...] ou encore un usage extensif pendant l'année selon les besoins. » (Mulot, Dutto et Meunier, 2008). Grenoble INP propose ainsi deux scénarios

d'usage, en fonction des possibilités des étudiants. Les 20 heures (en moyenne) de travail occasionné par chacun des modules peuvent ainsi être réparties soit sur des sessions tutorées soit en auto-apprentissage. Ces deux modalités, correspondent à un « présentiel réduit » et à un « présentiel "quasi inexistant" », selon les cinq scénarios de dispositif Compétice¹. On les qualifiera ici respectivement de formation hybride et de formation à distance.

- ✓ Dès la rentrée universitaire, courant septembre, E. Dutto propose une session intensive sur trois semaines, avec trois regroupements de 2 heures en présentiel (en début, milieu de fin de formation), encadrant deux périodes d'auto-formation de 5 à 8 heures selon les niveaux des apprenants (cf. fig. 2 ci-dessous).
- ✓ Durant l'année, les étudiants peuvent choisir un ou plusieurs modules pour travailler à distance et sont accompagnés dans leur apprentissage par la tutrice (consignes, aides, ressources complémentaires). Ce suivi personnalisé se termine par un retour, en face à face pédagogique, sur les contenus vus en auto-formation.

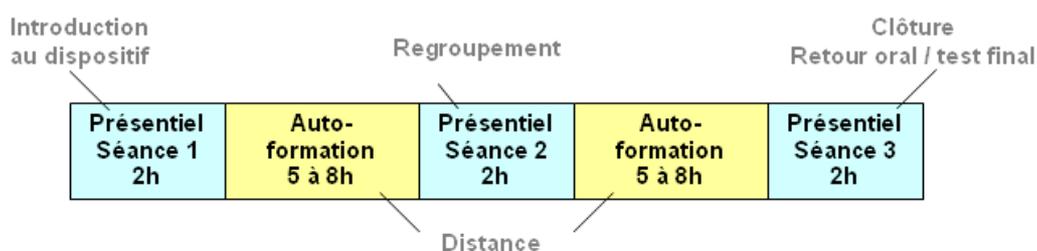


Figure 2 : Scénario d'usage des sessions intensive FILIPE à Grenoble INP

Les séances en présentiel ont lieu en salle informatique sur un des sites de l'établissement. Pour chacune de ces séances, l'enseignante prévoit plusieurs créneaux horaires sur lesquels les apprenants sont regroupés en fonction des modules choisis. Pour le travail en autonomie, les étudiants peuvent également accéder librement aux postes informatiques de l'INP ou utiliser leur ordinateur personnel.

Le dispositif FILIPE prévoit l'utilisation d'un journal de bord, afin que les étudiants gardent une trace de leur travail sur les modules et y notent leurs réflexions ou questions éventuelles. À l'Institut polytechnique de Grenoble, la tenue de ce journal fait partie intégrante de la formation pour les étudiants en situation hybride ou à distance. Il est destiné à approfondir les activités des modules et constitue un support complémentaire d'apprentissage. Afin de faciliter la progression des apprenants, J. Mulot et E. Dutto (2008) ont préparé deux trames de ce document, selon les modules :

- ✓ pour les modules de français scientifique, l'apprenant y trouvera différentes rubriques pour

¹ <http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/scenarios/sd1.php?ID=2#>

noter le lexique et les structures grammaticales inconnus, les tâches qu'il a effectuées, ses retours sur le module, ses questionnements (d'ordre linguistique, notionnel, ou interculturel) et ses difficultés éventuelles liées au travail en autonomie ;

- ✓ pour le module interculturel *Travail collectif en groupe projet*, la trame est plus élaborée ; chaque activité du module est prolongée par des questions fermées puis semi-ouvertes à ouvertes, et à la fin de chaque section, les étudiants transcrivent, selon le modèle précédent, le lexique nouveau (du cours et des consignes) et leurs questions.

Ce journal est utile aux séances de débriefing en présentiel, au cours desquelles les apprenants peuvent interagir sur tous ces points et progresser dans leur stratégies d'apprentissage. Les étudiants à distance peuvent solliciter la tutrice à tout moment pendant la formation, ou librement interagir entre eux s'ils le souhaitent.

Ce journal servira également de support à l'évaluation de la formation FILIPE. En outre, un test final reprend les activités représentatives de chaque module (60 exercices en moyenne, de type QCM en majeure partie). Quel que soit leur situation d'apprentissage, les étudiants se déplacent sur les lieux de l'établissement pour effectuer le test. Au final, leurs acquis de type linguistique, méthodologique et culturel sont alors évalués suivant :

- ✓ l'assiduité et la participation des étudiants durant la session (travail en sous-groupe et restitutions orales en présentiel, échanges avec le tuteur pour le travail à distance) ;
- ✓ la rédaction du journal de bord qui doit être rendu entièrement complété ;
- ✓ le test final écrit.

Une note globale combine alors ces différentes formes d'évaluation, comptant chacune pour un tiers, pour valider le travail effectué sur chacun des modules. À l'issue de chaque session, la procédure de validation des modules FILIPE reste la même qu'en FLE. L'étudiant reçoit une attestation de suivi de cours précisant ses performances, et obtient 1,5 crédit ECTS¹ par session en présentiel validée (ou 1 ECTS par module suivi à distance). En revanche, l'attestation recense l'ensemble des modules FILIPE suivis, et détaille pour chacun d'eux : les trois notes obtenues (cf. supra), la note finale, et les crédits ECTS acquis au total. Les attestations et résultats sont alors transmis aux écoles, selon le même processus décrit pour les formations FLE (cf. I.2.B).

Enfin, un dernier aspect de la préparation linguistique des étudiants internationaux de Grenoble INP vise à renforcer leur intégration au sein de l'établissement par des actions de

¹ European Credits Transfer System (système européen de transfert et d'accumulation de crédits). Les crédits ECTS correspondent à la quantité de travail requise pour chaque unité de cours (cours magistraux, TP, séminaires, stages, travail personnel...). Il faut 60 ECTS pour une année complète, soit 1500 à 1800 h de travail.

sensibilisation aux différences culturelles.

D) *Sensibilisation aux différences culturelles*

Au cours de ces deux-trois dernières années, E. Dutto a progressivement mis en place des actions de formation pour ouvrir plus largement le public INP (étranger ou pas) sur l'altérité. Ce travail est le fruit de réflexions de groupe sur l'interculturalité, notamment au sein de la cellule Perform et avec les représentants des relations internationales de l'Institut, mais aussi dans le cadre de réunions de travail extérieures à l'établissement.

Le cours « Projets interculturels » dispensé dans les locaux de Génie Industriel (GI), une des écoles de l'Institut polytechnique de Grenoble, s'adresse à la fois aux étudiants français de 2^e année de GI et à l'ensemble des étudiants en échange de l'INP. Dans l'objectif d'apporter à ces publics une expérience interculturelle, *Projets Interculturels* s'articule en deux parties croisées, comme le montre la figure suivante :

- ✓ un prolongement des cours d'anglais pour les étudiants français de GI ;
- ✓ un module de formation pour sensibiliser les étudiants internationaux à l'interculturalité.

Modules	Durée	Étudiants français de GI	Étudiants internationaux de l'INP
Cours	4h		Représentations (la France et les français)
	8 h	Notions et travaux pratiques sur les échanges interculturels	
Conférences	8h à	Thème : Interculturalité et travail	
	10h	Pays : Amérique du Nord et Asie (Chine, Inde, Singapour, Japon...)	
Projets Tandem	10h	Travailler en anglais	Travailler avec un étudiant français
		Mener un projet en binôme (français et étranger)	
		Suivi du travail par le professeur responsable	
FILIPE	20h		Module <i>Travail collectif en groupe projet</i>

Figure 3 : Contenu du cours « Projets Interculturels » à l'école de Génie Industriel (GI)

Seul le cas des étudiants internationaux sera discuté ici. Suite aux douze heures de cours en présentiel, ils ont pour tâches :

- ✓ de suivre les conférences animées par des intervenants extérieurs et de rendre un rapport écrit sur l'une d'entre elles ;
- ✓ d'expérimenter le montage d'un projet en tandem (avec validation par le tuteur du contenu du projet et de la méthode de travail envisagée), en échangeant en anglais ou en français ;
- ✓ de suivre le module *Travail collectif en groupe projet*, selon les modalités hybrides vues

précédemment (cf. figure 2), mais avec une répartition présence/autonomie plus équilibrée (respectivement 8h/12h) ; le module est évalué comme pour la formation FILIPE, mais sans le test final.

Pour ces mêmes apprenants, l'évaluation globale du cours *Projets Interculturels* porte donc sur l'ensemble des tâches demandées, avec un rapport de deux tiers environ pour l'assiduité, la participation et la production orale, et un tiers pour la production écrite (journal de bord inclus).

I.3. Analyse du contexte

Les trois sections précédentes ont permis d'aborder progressivement l'environnement de la mobilité entrante, du plan stratégique de l'établissement aux réalités pédagogiques du SRI. Selon la même démarche, je propose d'examiner ici plus en détail ces différentes sphères, de l'aspect politique en amont à la prise en compte des besoins du public apprenant.

A) Analyse générale du contexte

Au niveau politique, il est à noter une forte mobilisation de l'Institut selon les trois axes de la recherche, de la formation et de son organisation, dans sa volonté de « progresser dans l'excellence en pédagogie, recherche et valorisation », comme en témoigne son dernier contrat quadriennal de développement (CQD) 2007-2010. Son objectif d'excellence et de développement des actions dans ces trois domaines devrait être renforcé dans les années à venir, au vu des axes du futur projet quadriennal de performance (2011-2014), qui vise notamment à « faire de Grenoble INP un Grand Établissement Technologique de premier rang en France et en Europe ». Si cela se traduit sur le plan organisationnel par une refondation de ses services, cela n'a pas moins d'effet sur les domaines de la formation et de la recherche.

Actuellement, l'éducation et la recherche restent à la fois étroitement liées au monde industriel et ouverts à l'international, grâce à de nombreux partenariats avec les pôles scientifiques de Grenoble et sa région et avec les établissements étrangers (cf. I.1.C). Ces partenariats ont des répercussions sur la mobilité des élèves-ingénieur à l'étranger (60% environ) dans le cadre de leur cursus (séjour académique, stage, ou projet de fin d'études). Visant 100 % de mobilité sortante d'ici 2012, l'Institut a reformulé son objectif initial en terme d'expérience interculturelle. Mais, on peut se demander quelles seront les conséquences de cette politique de développement à l'international (promotion, partenariats,

mobilité) sur la politique d'accueil des étudiants étrangers ? En l'occurrence, quelle stratégie et moyens sont ou seront prochainement mis en œuvre pour ces publics ?

Ainsi, une des visées de l'axe II du CQD intitulé « une formation unifiée et partagée, ouverte à l'international » est de « renforcer l'attractivité des formations en affirmant leur dimension internationale ». Cette intention, déclinée en plusieurs objectifs, affecte la mobilité entrante, sous deux entrées.

1. Pour « innover et reconfigurer l'offre de formation » de ses écoles, l'Institut veut :

- ✓ « accroître la lisibilité de l'établissement et favoriser les échanges internationaux en attirant un plus grand nombre d'étudiants étrangers » (délivrance de diplômes au bout d'un an, enseignements en semestres affectés d'ECTS, enseignements en anglais) ;
- ✓ « mutualiser les actions pédagogiques entre les écoles » en encourageant les enseignants à utiliser les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) avec le soutien de Perform.

2. Cet axe projette également de « développer une politique d'internationalisation de la formation ». Il concerne la « mobilité des étudiants » (diplômes conjoints, modèle "Nanotech", etc.), et la « mise en place de mesures d'accompagnement », dans le cadre de deux projets en cours :

- ✓ l'« extension de l'enseignement du FLE dans le cadre de Grenoble-universités pour les élèves-ingénieurs non francophones » ;
- ✓ et la « refonte du dispositif *Summer Program* » destiné aux élèves-ingénieur de 3^{ème} année, qui inclut 35h de cours intensifs de français (débutant et intermédiaire).

En conclusion, la politique de formation de l'Institut révèle la problématique suivante : au vu des objectifs sus-cités, il s'agit pour l'établissement d'améliorer l'intégration des étudiants étrangers, dont l'origine géographique est en mouvance permanente (cf. I.3), sur les plans culturel et linguistique. En d'autres termes, la volonté d'excellence de l'Institut pour l'ensemble de ses formations devra aussi passer par la réussite académique de tous les étudiants internationaux de Grenoble INP, et donc par la mise en place d'un plan de formation adapté aux besoins de ces derniers.

B) Analyse des besoins identifiés

a. Les attentes du service des relations internationales

Côté institution, j'ai pu initialement identifier les besoins suivants :

- ✓ une « attente » du SRI, qui serait de réfléchir sur l'enseignement du français (général et

spécifique) et éventuellement sur les aspects interculturels, sous le triple axe pédagogique, logistique et économique ;

- ✓ celui d'un regard extérieur, qui se positionnerait plus en « diagnostiqueur », pour échanger les points de vue sur l'évolution pressentie du système de formation.

Une analyse succincte des différents volets du programme d'accueil et de préparation linguistique vu précédemment (cf. I.3), permettra d'extraire les principaux points à examiner.

Si le flux entrant d'étudiants internationaux est resté stable, leur demande de formation en français a quasiment doublé en six ans (cf. I.2.B). D'autre part, la diversité des origines culturelles, des programmes de mobilité et des filières scientifiques, s'est amplifiée au gré des partenariats et des renouvellements des cursus. Le SRI doit ainsi relever un double défi : offrir effectivement la possibilité à tout étudiant non-francophone de bénéficier de cours de français et pouvoir s'adapter aux spécificités du public (voire anticiper ses besoins).

b. Les besoins pédagogiques des étudiants internationaux

Côté apprenants, leurs besoins seront précisés dans le chapitre III, mais une cartographie sommaire du public international de l'INP permettra d'en donner ici un aperçu. D'après une précédente étude (Samper-Mangin, 2009), les étudiants étrangers peuvent être globalement sériés en trois grandes catégories, réparties sur l'ensemble des formations offertes à l'Institut : les étudiants en échange, les étudiants réguliers en cycle ingénieur et ceux en master ou en doctorat. Ainsi en 2006-2007, sur 1144 étudiants étrangers environ 300 sont venus sur des programmes d'échange, autant étaient inscrits en cycle ingénieur, et plus de 500 en master et troisième cycle.

- ✓ Les étudiants en échange, issus pour la majorité de pays d'Europe (77%) et d'Amérique du Sud (13%), intègrent essentiellement les écoles du Groupe. Ils restent entre un semestre et une année universitaire. Une partie d'entre eux, en formation non diplômante (Erasmus), suit quelques cours de 1^e, 2^e, ou 3^e année ; d'autres viennent pour valider un diplôme (masters internationaux, double diplôme, etc.) ou pour effectuer un stage ou un projet de fin d'étude.
- ✓ La majorité des étudiants réguliers arrive en niveau L3 et se répartit dans les six écoles du Groupe. Admis sur titre, ils postulent à titre individuel (sur dossier directement à l'école). Ils proviennent de cinquante pays des cinq continents surtout d'Afrique du Nord (75%), mais aussi d'Asie (12%) et d'Europe (11%).
- ✓ Les autres étudiants constituent près de la moitié du pool d'étudiants étrangers de l'institut. Ils sont pour la plupart en doctorat (73%) et en master recherche (20%), et sont

originaires d'Asie (36%), d'Afrique du Nord (29%), d'Europe (25%) et d'Amérique Latine et centrale (10%).

Or, selon le descriptif des cours de FLE, « les cours de Français Langue Étrangère s'adressent prioritairement aux étudiants étrangers inscrits en échange en cursus d'ingénieurs à Grenoble INP », ce qui n'exclut naturellement pas l'accueil des autres étudiants non-francophones dans ces cours. En 2008-2009¹, environ deux tiers de ces étudiants étaient européens, et un tiers est constitué d'étudiants asiatiques et d'Amérique Latine en proportions équivalentes. Leur nombre par niveau de français (A1 à B2) varie selon les sessions. Une partie de ces apprenants issus des formations internationales (type Fame, Nanotech...) suivent leurs cours scientifiques en anglais et ainsi n'ont pas de niveau requis en FLE : souvent débutants, ils suivent les cours de français général plus pour acquérir des bases linguistiques et pour leur intégration au quotidien.

Dans son suivi de ces apprenants, E. Dutto a ainsi décelé différents types de besoins :

- ✓ la majorité d'entre eux étant en échange, et donc pour une courte durée, doivent rapidement être en mesure de suivre les cours scientifiques et techniques en français et donc d'améliorer leur compréhension orale ;
- ✓ ce point ne sera pas essentiel pour les étudiants inscrits dans les formations en anglais, et pour lesquels un niveau linguistique de survie pourra suffire ;
- ✓ l'objectif de réussite pour ceux qui suivent une formation diplômante (entre un an et trois ans) exige une préparation linguistique qui prend en compte leurs besoins en français général et de spécialité, mais aussi souvent méthodologiques ;
- ✓ enfin, selon les cultures, des difficultés spécifiques méritent d'être examinées : phonologique pour certains apprenants de langue maternelle lointaine, notamment originaires d'Asie, d'intégration au quotidien ou d'adaptation au système universitaire français pour les cultures non européennes, etc.

E. Dutto a anticipé en partie ces demandes, par la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques (FILIFE, cours interculturels). Vu l'évolution de la mobilité entrante, ce projet de stage offrait ainsi l'opportunité d'approfondir certaines interrogations, dont notamment :

- ✓ comment satisfaire les besoins spécifiques de ces apprenants ?
- ✓ comment répondre à la demande croissante de formation en français d'autres publics « non prioritaires » mal connus du SRI (étudiants et chercheurs en laboratoire, par exemple) ?

¹ Documentation interne du SRI : « Nombre d'étudiants par nationalité, école et niveaux » en cours intensifs (août 2008 et février 2009) et extensifs (1^{er} semestre 2008-09).

- ✓ comment articuler voire modifier les dispositifs existants pour permettre à chacun de préparer et réussir son séjour en France ?

I.4. Ma mission de stage

A) La demande du SRI : historique et cahier des charges

En avril 2009, j'avais interviewé Estelle Dutto, en tant qu'enseignante FLE et coordinatrice de l'accueil des étudiants scientifiques non francophones de Grenoble INP, pour mon mémoire de master 1 (Samper-Mangin, 2009). J'ai ensuite envisagé de confronter la démarche et les choix méthodologiques préconisés dans cette étude aux réalités du terrain (cf. annexe 4). C'est la raison pour laquelle j'ai recontacté Estelle Dutto, en lui proposant ces perspectives de travail dans le cadre d'un stage.

Compte-tenu de la démarche réflexive d'E. Dutto à ce moment là, ce stage pouvait en effet nous permettre d'atteindre nos objectifs respectifs. Avec Franck Meunier, ingénieur e-learning positionné sur l'axe TICE au sein de l'équipe PerForm (cf. I.2.C.a et fig. A.2 en annexe), nous avons alors établi la proposition de commande de stage suivante :

- ✓ ***Encadrement*** : Estelle Dutto, coordinatrice du Pôle Accueil, et Bénédicte Corvaisier-Drouart, responsable du Service des Relations Internationales (SRI) de Grenoble INP.
- ✓ ***Durée*** : 690 heures consacrées au projet sur 4 mois, du 25 janvier au 31 mai 2010.
- ✓ ***Lieu*** : au Service des Relations Internationales - 46 avenue Viallet à Grenoble.
- ✓ ***Mission*** : « Ingénierie de formation FLE / FOS à Grenoble INP » à mettre en œuvre en deux étapes :

Étape 1 : Analyse et conception générale :

- Catégoriser les publics d'étudiants étrangers de Grenoble INP.
- Analyser l'offre de formation FLE, FOS existante à Grenoble INP.
- Comparer avec les pratiques dans d'autres établissements similaires.
- Proposer une offre de formation adaptée aux besoins identifiés (cours de FLE et cours spécifiques : français académique, phonétique, soutien au public asiatique...).

Étape 2 : Améliorer l'offre de formation hybride et notamment le dispositif FILIPÉ (intégration des TICE).

Après discussions, il a été convenu que ce stage n'inclurait pas de charge d'enseignement, et serait donc entièrement consacré au projet, pour plusieurs raisons. Le SRI ne dispose pas de département FLE et la formation hybride FILIPE n'a lieu qu'en septembre. Par ailleurs, cette situation offrait l'opportunité de conduire les différentes phases du projet à terme. Enfin, je

pouvais m'appuyer sur ma pratique d'enseignement en France et à l'étranger¹ pour aborder les problématiques pédagogiques au cours du stage.

B) Analyse de la demande

Il s'agit bien là d'une mission d'ingénierie de formation, en référence au cours de D. Remaud (2009) sur ce thème, d'après l'une des définitions qu'il donne de l'Afnor² :

L'ingénierie de la formation désigne l'ensemble des démarches méthodologiques articulées. Elle s'applique à la conception des systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation comprend l'analyse des besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation.

G. Le Boterf (1999, p.338) en donne une définition équivalente et précise la nature possible de ces systèmes de formation (« dispositif de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, etc. »). Remaud et Le Boterf soulignent quelques principes majeurs à prendre en compte dans ces démarches :

- ✓ l'analyse des besoins de formation, qui sont plutôt des « écarts » observés par rapport à une situation de référence ;
- ✓ l'objectif de performance (efficacité, « optimisation de l'investissement ») ;
- ✓ « l'élaboration d'un "cahier des charges" » pour assurer une « formation sur mesure » ;
- ✓ des « décisions de formation [...] pertinentes et cohérentes » et « prises en temps opportun », par un « travail coordonné » entre les acteurs de la formation ;
- ✓ son évaluation, intégrée en amont, pour en assurer sa viabilité.

Enfin, ce projet correspond à l'une des quatre catégories d'ingénierie de formation décrites par Le Boterf, soit une ingénierie « visant à réhabiliter une pratique de formation en proie à des dysfonctionnements, à une perte d'efficacité, à une crise de pertinence de ses missions ».

L'objet du stage consiste donc à revoir « l'architecture du projet de formation [du SRI] traduit en dispositifs et actions » constitués ici de « formations en présentiel » ou « à distance » (Remaud, 2009). À l'instar d'un plan de formation en entreprise, ce projet « est la traduction opérationnelle de la politique de formation » du SRI pour la mobilité entrante ; il « résulte donc de la prise en compte de besoins collectifs (ceux de l'organisation) et individuels [ceux des apprenants] qui proviennent de manques (attentes, demandes, besoins) ou de dysfonctionnements (écart de connaissances ou compétences existant entre un profil requis et un profil réel) » (ibid.). C'est donc grâce à un examen approfondi du public et des

¹ J'ai enseigné dans des établissements publics et privés (du primaire au supérieur) et formé différents publics (enfants, adolescents et adultes), dans les domaines des sciences, des technologies et des langues.

² AFNOR, Association Française de Normalisation : Norme X50-750/4.92.

programmes pédagogiques existants, qu'une offre de formation adaptée aux besoins ou attentes des apprenants et du commanditaire du stage pourra être proposée.

C) Le déroulement du stage

Dans la pratique, un calendrier prévisionnel du projet a été établi en début de stage, à partir de la commande initiale (cf. annexe 5). Les étapes de la commande de stage ont été déclinées en actions puis en moyens d'analyse ou prévision de résultats. La stratégie alors envisagée pour analyser le contexte, le public et l'offre de formation a du être réévaluée en cours de stage.

L'étude du contexte institutionnel, pédagogique et humain, m'a peu à peu aidée à intégrer sa complexité organisationnelle et pédagogique. Ensuite, l'analyse des publics et de l'offre de formation s'est étendue sur presque toute la durée du stage, progressant par « dégrossissages » successifs des systèmes et en fonction de ma prise de recul. Avec E. Dutto, nous avons notamment intégré l'ensemble des acteurs de la formation dans ce processus d'analyse (responsable du SRI, coordinatrice des actions de formation, responsables administratifs, enseignants de français et de spécialité, public apprenant), selon une démarche participative. Puis, compte-tenu des échéances, nous avons fait le choix de ne pas poursuivre le travail d'analyse comparative avec les pratiques d'autres écoles d'ingénieurs en France. Enfin, la mission a été prolongée d'un mois pour pouvoir avancer sur l'étude du dispositif FILIPE.

En termes d'environnement humain et matériel, ces cinq mois de stage furent une expérience très enrichissante. Travaillant en collaboration avec Estelle Dutto, je l'ai sollicitée pour sa connaissance du terrain et pour son analyse des dispositifs existants, ainsi que pour contacter différents acteurs en lien avec le projet (étudiants, professeurs, et coordinateurs ou concepteurs de formation). Bénédicte Corvaisier-Drouart m'a également soutenue, en tandem avec E. Dutto, par des recadrages réguliers de mon travail et par des éclaircissements sur divers aspects d'ingénierie (politique, organisationnel et de formation). Par ailleurs, j'ai pu disposer d'un ordinateur personnel, observer les actions de formation et consulter librement les diverses ressources nécessaires à l'accomplissement du projet.

Outre ces bonnes conditions d'encadrement, l'environnement du stage (réunions ou ateliers de travail internes ou externes à Grenoble INP) m'a aidée à réviser mon regard sur les problématiques liées à l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux dans les établissements supérieurs français.

D'une part, les réunions internes au sein du service des relations internationales m'ont permis de mieux appréhender la gestion de la mobilité entrante et sortante de l'Institut, soit ses contraintes économiques et sa chaîne logistique (diverses activités administratives et de développement selon les spécificités du public). « Les P'tits déj Perform », ateliers thématiques de réflexion sur l'interculturalité (pédagogie, stage ou recrutement à l'international, etc.) ont également été très instructifs, de par les observations et témoignages de pratiques hors de nos frontières, les problématiques concrètes liées à la mobilité des étudiants et du personnel de l'établissement, et les propositions d'actions ou de services pour favoriser le bon déroulement de cette mobilité.

Par ailleurs, j'ai assisté au démarrage des actions mises en place par le Lansad¹ et Grenoble Universités pour définir les besoins en langues étrangères sur tout le campus universitaire de Grenoble ; cette opération de grande envergure, aux objectifs fédérateurs, m'a fait prendre conscience de la complexité et de la difficulté à mesurer les spécificités de chaque établissement et à mener un travail collaboratif sur ces bases.

Enfin, en contact avec un groupe de travail réunissant des professeurs de langue étrangère des grandes écoles², j'ai été sensibilisée aux questions liées à l'internationalisation des formations (« sélection » des étudiants, mutation du rôle des formateurs en langue, etc.) et à la dimension interculturelle de l'apprentissage des langues (échanges d'expériences sur des dispositifs à distance ou de type Tandem).

J'ai enfin eu l'opportunité d'assister au premier colloque du forum mondial Héraclès qui traitait du « français sur objectifs universitaires » (FOU), notion récemment apparue qui s'inscrit dans le domaine du FOS. Les conférences et les échanges consécutifs aux présentations étaient articulés selon trois axes de réflexion :

- ✓ axe 1 : le concept de FOU (approche scientifique) ;
- ✓ axe 2 : le dispositif d'accueil des étudiants étrangers (approche institutionnelle) ;
- ✓ axe 3 : les pratiques de formation en FOU (approche pédagogique).

Les conférences et ateliers sur ces trois thématiques m'ont ainsi amenée à mieux cerner les questions qui se posent actuellement sur l'enseignement du français pour les publics universitaires.

¹ Le département de langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) de l'université de Grenoble 3 propose des formations en langues étrangères et dispose d'un centre d'apprentissage en autonomie.

² Ces enseignants sont associés au sein de l'UPLEGESS, l'association des professeurs de langue étrangère des grandes écoles supérieures.

I.5. Conclusion

Cet apprentissage par la pratique fut un long parcours qui a contribué à faire évoluer ma vision sur l'enseignement du français auprès d'étudiants internationaux. Durant la formation de master en sciences du langage, mes expériences professionnelles et de formation (conception de matériel pédagogique, enseignement en présentiel, échanges à distance avec des apprenants et des formateurs) furent une première confrontation aux réalités de l'enseignement du FLE. Aussi, grâce aux apports d'Estelle Dutto sur ces deux années de master, j'ai pu développer une réflexion d'ordre méthodologique (Samper-Mangin, 2009), avant de mesurer la complexité du terrain durant ce stage (recherche d'une démarche ingénierique efficace et cohérente pour améliorer l'offre de formation FLE à l'INP) et d'examiner les théories et pratiques dédiées à ce problème. Cela m'a amenée à élargir mes questionnements de la didactique du FOU aux sciences de l'éducation.

Le chapitre suivant se propose ainsi d'explorer le domaine du français sur objectifs universitaires, dans le cadre duquel la question principale de ce mémoire sera traitée. La contribution de ce travail et la méthodologie suivie seront alors précisées, avant de faire un état de l'art des études récentes dans ce domaine. Les résultats obtenus au cours du stage permettront enfin d'apporter des éléments de réponse à la problématique posée et d'ouvrir sur des prolongements possibles de cette étude.

II. Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU)

Ce chapitre a pour objectif de délimiter mon travail de stage et de réflexion dans la didactique du FLE. Ce cadrage m'amènera à m'intéresser à l'enseignement du français pour un public universitaire dans son contexte historique et institutionnel, et à en délimiter les contours pédagogiques. J'aborderai alors les divers enjeux et interrogations afférents, pour me centrer sur la problématique traitée dans ce mémoire. Pour conclure, un état des lieux des recherches sur cette question permettra d'évaluer les avancées dans le domaine du FOU et de valider la pertinence de la problématique choisie ; il constituera aussi une base de réflexion pour discuter des résultats du stage, présentés dans la dernière partie de ce mémoire.

II.1. L'émergence du concept de FOU

Dans le cadre de mon mémoire de master 1, j'avais recensé les offres de formation FLE ou FOS de tous les centres ou instituts français labellisés « Qualité FLE » qui préparaient les étudiants internationaux à l'entrée à l'université. Ce classement avait révélé des disparités tant au niveau des contenus de formation que de leurs appellations : « stage préparatoire au semestre universitaire », « préparation aux études supérieures », « passerelle vers l'université française », etc. (Samper-Mangin, 2009, p.11). Si cette variété d'intitulés de formation persiste aujourd'hui, une nouvelle terminologie générique a commencé à poindre dans les discours de recherche en didactique du FLE depuis 2009 : le « Français sur Objectifs Universitaires » ou le « FOU ».

Pourquoi ce concept et que recouvre-t-il ? Je tenterai ici de répondre à ces questions en commençant par un bref historique du champ didactique dans lequel s'inscrit le français sur objectifs universitaires. Puis, un regard sur le plan politique et institutionnel permettra de mieux appréhender le contexte actuel du FOU et les raisons de son développement. Les essais de définition apportés par quelques didacticiens me conduiront enfin à préciser les composantes pédagogiques de ce domaine, ainsi que ses contours.

A) Historique de l'enseignement du français pour un public universitaire

Si l'on se réfère au CECRL (Conseil de l'Europe, 2000, p.41), le contexte d'utilisation de la langue relève ici essentiellement du « domaine éducationnel dans lequel le sujet est impliqué dans un système éducatif ». Ce domaine complexe et ouvert au-delà du champ de la didactique des langues du fait de l'influence des sphères politique (diffusion de la langue,

coopération scientifique) et économique (savoirs internationalisés), intéresse les didacticiens depuis plusieurs décennies. Carras, Tolas, Kohler & Szilagy (2007, pp.17-18) ont recensé les différentes dénominations ayant eu cours pour caractériser ce domaine du FLE dédié à un public spécialisé (étudiant ou chercheur), selon les orientations méthodologiques du moment : méthodes structuro-globale audio visuelle (SGAV), approche fonctionnelle, communicative, ou à visée actionnelle. Holtzer (2004), pour sa part, a retracé l'historique des notions et pratiques du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Pour comprendre l'héritage du FOU à travers l'évolution du français enseigné à des publics spécialistes d'un domaine scientifique, je me réfère ci-après aux travaux de Carras et al. ainsi qu'à l'analyse d'Holtzer (ibid.).

Dès le début des années 70, trois appellations coexistent :

- ✓ Le *français scientifique et technique*, dans le courant des méthodes SGAV, caractérise un enseignement centré sur les contenus (lexical, textuel et discursif), basé sur un vocabulaire général d'orientation scientifique (VGOS) commun à toutes les spécialités. L'étude des textes et des discours dans les communications spécialisées portent d'une part sur l'organisation des textes pour développer les compétences transversales des apprenants (argumentation, cohérence), et d'autre part sur les genres de discours (vulgarisation, pédagogique, recherche, etc.) en lien avec le type d'interlocuteur (spécialiste ou non).
- ✓ Le *français fonctionnel* adopte une méthodologie d'enseignement-apprentissage centrée sur un public spécialisé (étudiants de filières spécialisées, scientifiques, techniciens) et leurs besoins langagiers, pour des objectifs d'utilisation fonctionnelle de la langue. Cette terminologie, critiquée pour son emploi ambigu, disparaît au début des années 1980.
- ✓ Le *français instrumental*, qui ne survit pas longtemps en France (pour sa connotation de utilitariste), reste largement adopté en Amérique latine (et depuis dans d'autres territoires), dans une visée d'enseignement fonctionnel pour un public universitaire (étudiant et chercheurs). À la différence du français fonctionnel, les activités concernent ici la lecture de la documentation spécialisée avec pour objectif l'accès au savoir (notamment scientifique). Ces nombreux travaux et les apports de la linguistique textuelle sont à l'origine d'une nouvelle méthodologie basée sur une approche globale de la lecture de textes spécialisés (privilegiant le sens et utilisant des stratégies analytiques).

A partir des années 80, l'enseignement du français fonctionnel est appliqué à tout type de public, évoluant vers une approche communicative. On parle alors d'*enseignement fonctionnel du français*, toujours centré sur l'apprenant et prônant l'utilisation de documents

authentiques. La notion de besoins est ensuite progressivement élargie par la prise en compte des aspects langagiers et culturels (fin des années 1980), puis cognitifs (stratégies et profil d'apprentissage) dans les années 1990.

Durant cette dernière période, le public s'est diversifié en termes de catégories d'apprenants (publics professionnels et universitaires) et de domaines de savoir (scientifique et technique, médical, juridique, etc.). Trois appellations se distinguent alors suivant les types de publics et leurs objectifs.

- ✓ Le *français professionnel* ou la *langue des métiers* sont enseignés par une centration sur la pratique professionnelle des publics.
- ✓ Le *français de spécialité* inclut les formations spécialisées pour les professionnels (français juridique, médical, scientifique et technique, etc.), dispensées selon une approche communicative (centration sur la spécialité, analyse du discours) à perspective actionnelle. Cette expression générique, comme celle de *langue de spécialité* ou de *langues spécialisées*, vont alors se généraliser. Ces terminologies ont suscité de multiples critiques : notions trop généralistes devant une « tendance au cloisonnement des domaines » et différenciation entre langue de spécialité et langue générale (question encore en débat aujourd'hui).
- ✓ Le *français sur objectifs spécifiques*, s'inscrit dans la même orientation méthodologique que le français de spécialité (FSP). En revanche, cette appellation présente l'avantage de ne pas induire d'ambiguïté quant à la langue elle-même (qui n'est pas "spéciale"), en précisant qu'il s'agit "d'utilisations ciblées" du français, à l'instar de son équivalent anglophone "languages for specific purposes".

Aujourd'hui, le FOS et le FSP subsistent, héritant des apports linguistiques, communicatifs et méthodologiques des précédents types d'enseignement relativement :

- ✓ au domaine du savoir (enseignement centré sur les contenus en sciences et techniques) ;
- ✓ au code linguistique (transmission de lexiques spécifique et transversal) ;
- ✓ à la conception de la langue (méthodologies d'enseignement-apprentissage).

Si le FOS et le FSP ont un même champ d'action « sectorisé en divers domaines et spécialités », « la prise en compte [de ces domaines] dépend de la demande externe » dans le cas du FOS (Holtzer, 2004, p.21). Ce point qui distingue le FOS du FSP semble mettre d'accord les didacticiens spécialistes, dont notamment Mangiante & Parpette (2004, pp.16-19) pour qui le FOS répond à une demande de formation de la part d'un organisme prescripteur pour un public identifié, alors que le FSP correspond à une offre de formation de

la part de l'institut de langue. Carras & al. (2007, pp.11-19) fournissent des exemples de formations en FOS et en FSP précisant en outre que si la demande de formation dans le cas du FOS est en « lien direct avec un objectif de sortie », ce dernier est « très flou » pour une offre en français de spécialité qui anticipe « les besoins futurs et éventuels des apprenants ». Enfin, Parpette et Carras (2007) distinguent le FOS et le FSP par leur lien avec le terrain, selon que ce dernier définisse ou pas « les besoins des apprenants et donc les objectifs du cours » ; elles en dégagent les conséquences sur l'activité didactique, synthétisées ci-après.

	Français sur Objectif Spécifique	Français de Spécialité
Contrainte extérieure (logique offre/demande)	Réponse à une <i>demande</i> externe	<i>Offre</i> à partir d'une <i>demande</i> passée ou anticipée
Situations de terrain	Besoins précis pour un public identifié	Eventuels besoins pour un public potentiel
Elaboration des contenus	Forte corrélation entre analyse des besoins et objectifs de cours	Plus de souplesse pour l'enseignant dans ses choix d'enseignement
Formation de l'enseignant¹	Pas nécessairement spécialisé	Généralement spécialisé
Visibilité des formations	Matériel pédagogique inexistant	Divers manuels ou méthodes

Figure 4 : Caractéristiques différenciant le FOS et le FSP, d'après Parpette & Carras (2007)

C'est donc à partir de ces concepts de français de spécialité et sur objectif spécifique, dans le cas de publics étudiants ou chercheurs, que la dénomination de français sur objectif universitaire (FOU) a vu le jour.

B) Pourquoi le FOU ? Contexte politique et institutionnel

Quelques enseignants-chercheurs des sciences du langage ont concentré leurs travaux sur le public étudiant depuis ces cinq dernières années, « non pas tant du fait de sa progression quantitative que par l'ensemble des interrogations et réflexions qu'il suscite compte-tenu des enjeux politiques et institutionnels dont il est l'objet » (Parpette, 2010a).

a. La mobilité étudiante du XXIe siècle

D'après un rapport récent de l'institut national de recherche pédagogique (INRP), la nature de la mobilité étudiante « a profondément changé depuis une vingtaine d'années », puisque cette mobilité ne dépend plus uniquement des « relations géopolitiques et culturelles entre les pays » : elle « s'inscrit ainsi non seulement dans des logiques économiques, mais devient également [pour les établissements] un facteur de rayonnement culturel et scientifique » (Endrizzi, 2010). Dans un contexte plus global, mondialisé, « l'enseignement

¹ Parpette et Carras soulignent ici une situation paradoxale liée au « caractère *aléatoire* de la *demande* et [au] caractère totalement *maîtrisé* de l'*offre* ».

supérieur connaît depuis une cinquantaine d'années de profonds bouleversements » : « progression de l'anglais comme langue de la communication scientifique », « développement des TIC et de l'Internet », exigence croissante de « compétences internationales », augmentation rapide de la population mondiale étudiante (« plus de 50% depuis 2000 ») (ibid.).

Par ailleurs, la mobilité étudiante reste « un champ d'études relativement récent et peu institutionnalisé dans le sens où elle relève [...] d'un questionnement pluridisciplinaire » (ibid.). Le rapport de L. Endrizzi révèle notamment :

- ✓ la complexité et l'évolution de ces mobilités « de plus en plus diversifiées » (profil des étudiants, objectifs, type de mobilité, etc.), et en « croissance accélérée » et « inédite » ;
- ✓ la difficulté à mesurer certaines données (mobilité non encadrée, durée de mobilité, etc.) ;
- ✓ les motivations des projets de mobilité (objectif de formation ou recherche en majorité ou de découverte culturelle) et les freins (« d'ordre économique, social, psychologique, mais aussi académique »), variables selon les profils d'étudiants et les types de mobilité ;
- ✓ les expériences de mobilité : représentations, services d'accueil et de suivi insuffisants, procédures de sélection évolutives, dispositifs d'intégration pédagogique divers, etc. ;
- ✓ le vécu des étudiants : conditions de vie et d'études plutôt satisfaisants, « caractère globalement peu socialisant des universités françaises », "stress" de la période d'inscription/installation, écarts marquants entre étudiants boursiers et « indépendants » quant à la réussite du parcours, mixité insuffisante avec les natifs, etc.

Cet état des lieux général des publics étudiants en mobilité préfigure donc des champs d'études nouveaux ou qui restent à approfondir dans la didactique du FLE à divers niveaux.

b. Le regard des institutions

Comment se positionnent les institutions françaises pour relever ces défis du 21^e siècle et en quoi le FOU peut-il apporter des réponses ? Lors du colloque Héraclès de juin 2010, divers représentants d'institutions françaises (universités, fédération des professeurs de français, CampusFrance, AUF, etc.) ont présenté leur vision des enjeux et problématiques issus de la situation actuelle de mondialisation des formations universitaires.

Selon CampusFrance, agence nationale pour la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger, la France conserve aujourd'hui sa place de troisième pays au monde en termes d'attractivité des étudiants étrangers (au nombre de 266.000), après les États-Unis et la Grande-Bretagne, malgré ses moyens financiers moindres ; demeure toutefois la question

de savoir pour combien de temps ? Première vitrine des universités françaises pour les étudiants internationaux (en mobilité individuelle à 80%), CampusFrance cherche à s'adapter au contexte mouvant des migrations universitaires, voire à anticiper les tendances à venir. Pour cela, l'agence développe trois axes d'ingénierie de formation (en plus de son travail documentaire) : une formation spécifique de FLE d'un an pour étudiants chinois, pour mieux les préparer à la poursuite de leurs études en France ; un catalogue des formations en FLE, dont les offres en FOU, avec moteur de recherche intégré ; des missions FLE dans des pays ciblés (l'Inde en novembre 2010, et prochainement la Russie puis les Etats-Unis), pour promouvoir les offres des organismes de FLE auprès des établissements à l'étranger. Pour accroître le potentiel d'attractivité des universités, J.-L. Ito-Pagès, responsable de l'offre de formation à CampusFrance suggère aussi d'encourager le développement de cursus en anglais pour les étudiants étrangers, et de traiter la langue française comme une « langue-outil » dans le cadre des formations en français sur objectifs universitaires.

Pour leur part, les écoles et universités francophones doivent rapidement s'adapter aux changements imposés par une population étudiante croissante et fluctuante et par le développement des TICE dans l'enseignement supérieur et la recherche. Pour relever ces défis, ces établissements usent de stratégies alliant considérations économiques et développement de formations d'excellence et ouvertes à l'international, le tout dans un contexte fortement concurrentiel :

- ✓ multiplication de partenariats entre deux ou plusieurs universités : formations en master ou doctorat cohabilitées, conventions d'échanges internationaux ;
- ✓ "internationalisation" de filières, pour lesquelles les cours sont dispensés en anglais, ou ouvrent parfois sur d'autres langues (cas de l'Institut de Sciences Politiques à Paris) ;
- ✓ augmentation de leur visibilité à l'échelle internationale, par une communication plus soutenue (site internet, promotions événementielles, réseaux universitaires, etc.).

Ainsi, ces orientations politiques bousculent le fonctionnement actuel des universités, qui rencontrent des difficultés pour gérer la mobilité entrante (régulation des flux d'étudiants, suivi de la chaîne d'accueil, manque de leviers au recrutement, etc.). A partir de ces constats, les pistes de réflexion des universités tentent de répondre à des problématiques tant institutionnelles que didactiques :

- ✓ développer leurs moyens et mutualiser leurs expériences et ressources, en créant des partenariats et réseaux au sein du monde universitaire francophone ;
- ✓ traiter la mobilité entrante internationale de façon globale, de l'accueil à la réussite

- académique, voire à l'insertion professionnelle, donc en termes logistique et pédagogique ;
- ✓ intervenir dans le processus d'accueil des candidats au niveau des bourses, des visas, de la sélection, etc. ;
- ✓ valoriser les formations en FLE, en les intégrant dans les maquettes pédagogiques.

Entre les publics universitaires internationaux aux profils composites et animés de demandes spécifiques, et les institutions en quête d'issues satisfaisantes à leurs nouveaux défis, le corps des enseignants et chercheurs en sciences du langage occupe un rôle central. Dans ce contexte universitaire mondialisé, de multiples objets de réflexion émergent dans la didactique du FLE et plus particulièrement du FOS ; ceci a naturellement conduit à l'extension de ce dernier en un sous-domaine qu'est le français sur objectifs universitaires, dont les contours et les contenus restent à préciser et à harmoniser.

C) Qu'est ce que le FOU ? Essai de définition

À partir de leurs pratiques d'enseignement du FLE en milieu universitaire durant ces vingt dernières années, quelques enseignants-chercheurs proposent de définir ce qu'est le français sur objectifs universitaires. Par une analyse de ces différents points de vue, je me propose ici d'en extraire les points de convergence et de préciser le concept de FOU.

a. Hilgert, un lexique transversal pour une visée procédurale

Selon Emilia Hilgert (2009) « le FLE à l'université se comprend comme *français langue des études* » et « prend une orientation spécifique, qui découle du fait que les étudiants sont mis devant des épreuves de natifs ». Elle définit alors le français sur objectif universitaire comme suit : « le FOU se distingue du français de spécialité en cela qu'il n'a pas le contenu d'une discipline », mais utilise un « lexique transversal à orientation universitaire » tel que « *problématique, annonce du plan, transition ou représentation, conceptualisation* ou bien *approche, démarche, classification, critères* ». Après avoir interviewé plusieurs enseignants-chercheurs elle caractérise alors le FOU comme étant « principalement procédural », « par le fait que son objectif général est le *comment* (*comment prendre des notes, comment rédiger, comment faire un exposé, comment apprendre en autonomie, etc.*) », et en déduit « trois orientations » en termes de contenu :

- ✓ « F-univ », « visant la connaissance de faits culturels, de conventions liées à la vie de l'université et de rituels du pays où l'on arrive » ;
- ✓ « FOU-co », « qui vise la compréhension orale et la prise de notes, ainsi que le discours

universitaire dans sa complexité » ;

- ✓ « F-méth » qui concerne la méthodologie de l'écrit et « consiste en l'application des règles techniques d'écriture pour produire des textes structurés ».

b. Parpette et Mangiante, une démarche FOS appliquée au « métier d'étudiant »

Ces didacticiens spécialistes du français sur objectif spécifique insistent sur le fait que le « FOU est une déclinaison du FOS » pour un public identifié, les étudiants internationaux des établissements supérieurs francophones, dont il faut analyser les besoins en vue de leur intégration linguistique à l'université. Il s'agit ainsi d'appliquer une « méthodologie "à la française", de la compréhension des cours magistraux à la production des écrits universitaires » (Mangiante & Parpette, 2010), selon une démarche semblable à celle du FOS ; celle-ci procède en cinq étapes, de l'identification de la demande à l'élaboration didactique (Mangiante & Parpette, 2004), mais appliquée cette fois à l'université. La démarche du FOU se distingue essentiellement par la spécificité des deux étapes que sont l'analyse des besoins et la collecte des données (Mangiante & Parpette, 2010) :

- ✓ L'analyse des besoins du public concerne ici « la compréhension des cours magistraux, la compréhension écrite des documents de travail et d'aide à la production écrite, la méthodologie de la production écrite (restitutions de cours, communications et synthèses, études de cas ou simulations), la culture universitaire à la française ».
- ✓ La collecte des données se fait, soit en rassemblant des documents authentiques issus des cours de spécialité (cours oraux et écrits, énoncés d'examens, productions d'étudiants, enregistrements des cours, etc.), soit par des enquêtes dans les environnements cible. Il s'agit ensuite d'« identifier, analyser et didactiser » l'ensemble de ces discours.

c. Mourlhon-Dalliès, une équation pour démêler les strates de la « profession d'étudiant »

En calquant l'appellation du FOU sur celle du FOS mais pour un public étudiant, F. Mourlhon-Dalliès (2010) recherche les entrées et les contours de ce concept. Ce public à projet universitaire « sans but » (par opposition au public professionnel du FOS) et ayant une « faible connaissance du domaine de spécialité et des métiers », contribue à la spécificité du FOU. Mais il paraît plus judicieux à Mourlhon-Dalliès d'aborder le FOU par son dénominateur commun, soit « les études universitaires "à la française" », que par les publics dont les situations universitaires sont trop disparates (groupes d'étudiants plus ou moins nombreux, en cours ou en stage, sur des cursus plus ou moins longs, en France ou dans leur pays d'origine, etc.). Elle s'interroge alors sur l'apparition de cette nouvelle appellation alors que le « français académique » existe déjà, que ce soit dans son sens restreint avec « des

tâches à conduire et des devoirs à restituer », ou dans son acception plus large avec l'« objectif de réussir un cursus ». C'est en partant de ce sens large qu'elle définit alors le FOU comme une combinaison :

- ✓ « du français académique (FA) », avec des techniques à acquérir (ou déjà acquises en langue maternelle), et des genres discursifs plus ou moins marqués par des traditions ;
- ✓ du « français langue de spécialité (FLS) », pour les formalités administratives, l'intégration, la scolarisation (équivalent aux démarches pour les migrants) ;
- ✓ du « français pour l'intégration universitaire (FIU) », relatif à la culture universitaire, soit aux relations avec les enseignants et entre étudiants (surtout pour travailler en groupe) ;
- ✓ plus ou moins de « français de spécialité (FS) », dans sa composante enseignement qui sera abordé de façon transversale (commun à plusieurs disciplines), ou centré sur le domaine (avec ses logiques d'appréhension et d'organisation de la pensée) ;
- ✓ et éventuellement d'une préparation aux stages, qui fait appel au « français de communication professionnelle, transversale ou préprofessionnelle » (ibid.)

Mourlhon-Dalliès (2010) formalise alors cet assemblage sous la forme d'une équation, « FOU = FA + FLS + FIU + x% de FS », à laquelle peut s'ajouter le « français de communication professionnelle », le tout pour une formation d'au plus 100 heures. Ce postulat permet de mesurer la complexité du champ émergent du FOU, qui s'inscrit dans un « tournant historique en termes de courant épistémologique » (ibid.). En effet, après une centration sur la performance langagière puis sur l'apprenant, la centration sur la situation (être étudiant) entraîne un « seuil de complexité supérieur » ; elle oblige l'enseignant de FLE à adopter une vision pluridimensionnelle de la « profession d'étudiant ». La réalité universitaire de l'étudiant allophone embrasse ainsi plusieurs plans que Mourlhon-Dalliès qualifie de « strates présentes conjointement, pouvant interférer lors d'une même activité », et comportant chacun une composante culturelle :

- ✓ scientifique, pour produire suite à la lecture ou l'écoute directe de discours de recherche ;
- ✓ didactique, lors de l'activité de réception de discours universitaires ;
- ✓ académique, lorsqu'il s'agit de restituer un travail répondant aux normes prédéfinies ;
- ✓ expérientiel, pour ce qui se rattache au vécu ou à la perception des comportements ;
- ✓ sociétal, relativement aux variations entre systèmes universitaires ou statut d'étudiant.

d. Synthèse

La comparaison de ces différentes approches permet d'établir les caractéristiques majeures du FOU, domaine du FLE qui s'adresse entre autres aux publics universitaires

allophones désireux de poursuivre leur cursus dans un pays francophone.

Répondant à une demande de formation pour un public identifié aux besoins précis d'intégration, le FOU s'inscrit dans le champ du FOS et constitue donc une démarche et non un produit pédagogique. Cette approche, à l'instar de celle adoptée pour élaborer une formation sur objectifs spécifiques (Parpette et Mangiante, 2004), s'opère en cinq phases (commande, analyse des besoins, collecte puis analyse des données, élaboration didactique). Elle vise à mettre en œuvre un processus efficace de formation pour des publics universitaires aux objectifs ciblés et disposant de peu de temps pour se préparer à suivre leur cursus. Il reste cependant à explorer de façon plus approfondie les deux étapes essentielles que sont l'analyse des besoins et la collecte des données dans le domaine du FOU. En effet, les compétences prioritaires à développer chez l'apprenant seront à définir en considérant les écarts entre la situation des publics en amont de leur intégration et celle attendue par l'institution d'accueil ; les discours authentiques recueillis constitueront, quant à eux, des supports indispensables pour la didactique du FOU. Or, les recherches et pratiques concernant ces deux opérations en contexte universitaire n'en sont qu'à leurs balbutiements en rapport à la complexité des analyses des besoins ou des discours.

Par ailleurs, du fait de la diversité des situations académiques et des publics, et de la visée commune d'intégration universitaire de ces derniers, les didacticiens préconisent un enseignement-apprentissage centré sur "le métier" ou plutôt "la fonction" d'étudiant, et non sur l'apprenant lui-même. Cette centration amène le formateur à prendre en compte les différentes sphères du monde de l'éducation, relatives à la matière enseignée, aux discours et exigences académiques, et aux différences culturelles et institutionnelles entre les pays d'origine et d'accueil. Le FOU vise ainsi essentiellement à développer chez les apprenants un "savoir-faire en contexte universitaire", que ce soit dans un cadre d'apprentissage, de production, d'interaction ou d'évaluation. Cette compétence générale se déclinera à priori en composantes linguistique, méthodologique, disciplinaire et culturelle.

II.2. Les problématiques posées dans le domaine du FOU

Comme vu précédemment, le français sur objectifs universitaires concerne l'ensemble de la chaîne d'accueil des étudiants allophones, de la préparation du séjour jusqu'à sa finalité. Il se retrouve à la convergence des différentes sphères de la vie universitaire (politique et institutionnelle, logistique et économique, humaine et sociale, scientifique et didactique). Ce contexte imbriqué réactualise alors les interrogations des trente dernières années sur la

formation linguistique des publics universitaires internationaux. Comment et en quoi impacte-t-il la démarche pédagogique qui vise à élaborer une formation en FOU ?

A) *Au niveau méthodologique*

L'élaboration didactique d'une formation en français sur objectifs universitaires est l'aboutissement d'un processus efficace en cinq phases qu'il faudra circonscrire.

a. Quelle est la demande de formation ?

Si l'objectif d'intégration dans leur nouvel environnement universitaire semble être la finalité commune à ces publics, leurs aspirations additionnelles peuvent néanmoins diverger : réussite académique pour l'obtention d'un diplôme, échanges linguistiques et/ou culturels, intégration professionnelle en pays francophone, etc. Le formateur en FOU devra donc dans un premier temps préciser ces demandes, c'est-à-dire identifier les publics en lien avec les services administratifs, puis procéder à des enquêtes.

b. Quels besoins seront à traiter en priorité selon les publics ?

Les *types de mobilité* d'une durée variable (de 3-6 mois à trois ans ou plus), leur valorisation académique (crédits ECTS ou diplôme), l'accompagnement institutionnel ou pas (échange ou mobilité spontanée), le soutien financier (bourses) ou pas, sont autant de paramètres qui différencient notablement les situations des étudiants internationaux, et influenceront sur le recensement de leurs besoins spécifiques. Par exemple, ceux-ci ne seront pas les mêmes pour un étudiant en échange Erasmus de 6 mois que pour celui, admis sur titre, qui suit un cursus diplômant de trois ans. Les *situations académiques* varient également : niveau dans le système LMD (1^{er} au 3^e cycle), type de formation (études académiques, stage ou projet de fin d'études, recherche). Les enjeux de chacun de ces cursus se diversifient par leur degré de spécialisation, leur finalité, leur environnement de travail et les attentes des institutions. Enfin, la diversité des *écarts entre les situations universitaires* du pays d'origine et le pays d'accueil, auront des répercussions à plusieurs niveaux : sur le plan culturel, les efforts d'adaptation des étudiants seront plus ou moins importants ; sur le plan institutionnel, la prise en charge de ces publics (de l'autorisation d'inscription à la formation linguistique d'appui) varie selon les relations interuniversitaires créées entre le pays d'origine et le pays francophone d'accueil ; sur le plan linguistique, certains étudiants auront pu bénéficier d'une préparation avant leur arrivée (information sur l'accueil, cours de FLE ou sur les cultures).

Les besoins de ces publics en termes de préparation linguistique seront donc à analyser

finement avec des priorités à délimiter en fonction des cas. Le formateur en FOU devra récolter auprès des institutions des données sur le statut du public à former et sur les moyens logistiques et économiques mis en œuvre, par un travail concerté avec les différents services universitaires (qui gèrent parfois la mobilité entrante de façon non coordonnée). La diversité des cursus universitaires requiert une connaissance préalable de la situation-cible et des décalages entre les difficultés des étudiants et les attentes des institutions : elle amènera le formateur à s'informer sur les objectifs et contenus des formations, et à interagir avec les acteurs du terrain (enseignants, chercheurs, tuteurs, professionnels) pour intégrer le cadre de travail et les requis communicatifs et méthodologiques dans son élaboration didactique. Il s'agira enfin de mesurer les écarts entre cultures universitaires des pays d'origine et d'accueil grâce à une relation étroite avec les services des relations internationales des institutions.

c. Quels documents recueillir et comment ?

Si les didacticiens s'accordent sur le principe de collecter des documents authentiques (si possible dans l'environnement-cible) qu'il s'agira ensuite de didactiser, cette opération n'est pas sans difficulté. Elle imposera notamment une coopération forte entre les équipes enseignantes de spécialité et de français, et donc une prise en charge pédagogique globale et cohérente des publics internationaux au niveau de l'établissement d'accueil. Selon les besoins communicatifs prioritaires identifiés précédemment, le choix des supports (extrait audio ou vidéo de cours magistral, plan d'expérience, rapport de fin d'études, modèle d'évaluation-type, etc.) devra être adapté au niveau académique et linguistique de l'étudiant et aux exigences académiques relatives aux cursus suivis. Cette étape demandera donc un investissement notable du formateur pour une collecte conséquente et variée de supports pédagogiques, dont il devra appréhender le contenu.

d. Comment didactiser ces documents ?

Ici l'enseignant de FOU, comme celui de FLE, devra prendre en compte les particularités linguistiques des apprenants. Mais, le domaine scientifique et la culture universitaire de ces derniers constitueront également à considérer lors de cette étape de préparation du plan de formation. Ces points seront à évaluer pour faire travailler les étudiants sur les compétences essentielles à acquérir selon leur situation : lexique de spécialité, compréhension de la part implicite des discours, travail attendu, etc. (cf. section B infra).

e. Quel dispositif de formation faut-il mettre en place ?

Le peu de temps alloué en pratique à la préparation linguistique des étudiants

internationaux et les évolutions technologiques de ces dernières années entraînent inéluctablement des transformations dans la façon de concevoir la formation. Il s'agira alors d'articuler les impératifs économiques, logistiques et pédagogiques pour inscrire la formation dans le cadre institutionnel (coûts, emploi du temps, lieux, moyens techniques et humains, etc.) et satisfaire les besoins généraux et spécifiques de ces publics.

B) Sur le plan didactique

Du point de vue pédagogique, j'ai relevé deux problématiques majeures émergentes en didactique du FOU : la difficulté à analyser les textes (écrits et oraux) et le positionnement ou statut "nébuleux" de l'enseignant de français.

a. La complexité des discours universitaires

Lors du colloque du forum Héraclès (2010), Parpette et Mourlhon-Dalliès ont exposé les difficultés à didactiser les discours universitaires, l'approche traditionnelle par les genres discursifs n'étant plus suffisante. En effet, selon ces auteures, ces discours s'inscrivent dans des « contextes emboîtés », du contexte culturel à la séance de cours (Mangiante & Parpette, 2010), ou sont à la convergence de « strates » ou « plans de référence » (cf. II.2.B, Mourlhon-Dalliès, 2010). Mourlhon-Dalliès propose quatre options pour la progression du cours : « analytique » (décortiquer les discours authentiques), « par priorisation » (par degré de complexité cognitive), « actionnelle » ("faire faire" à l'étudiant, par exemple en situation de colloque), de « reconstitution de la complexité » (échanges puis co-construction par les étudiants). Parpette, qui souligne le « manque d'analyse des discours oraux » en situation universitaire, focalise sa réflexion sur la compréhension d'un cours magistral. Elle décompose le discours en différentes entités (discours récurrents, liés à l'organisation universitaire, disciplinaire ou pédagogique, objectif ou impliqué, traitant de données factuelles ou culturelles). L'arrière plan culturel, mentionné lors de ces deux présentations, accroît la complexité de la tâche en ce sens qu'il prend diverses formes (verbales et non verbales) et qu'il est difficile de l'extraire en tant que tel de façon analytique. Plusieurs questions se posent alors : à quel niveau d'analyse, à quel moment de la formation et comment traiter les aspects culturels ? Enfin, Mourlhon-Dalliès et Mangiante, entre autres, posent le problème de fond de la transversalité versus la spécialité pour entrer dans une formation de FOU (colloque Héraclès, 2010) : est-il plus important et pertinent de travailler à partir des compétences transversales des étudiants ? Faut-il partir du genre discursif puis opérer dans les différents plans comme dans « un calcul en parallèle » ? Qu'en est-il de la

difficulté, soulignée par certains chercheurs, à produire des matières discursives décrochées des domaines de spécialité ?

b. Le formateur de FOU, "un mouton à cinq pattes" ?

Si, selon les propos de J.P. Cuq, le FOS est hyperonyme du FOU, cela ne se traduit pas pour autant par une équivalence entre la fonction du formateur spécialisé dans l'enseignement du français pour publics universitaires et celle du formateur confronté à des professionnels. En effet, l'imbrication des différentes sphères en milieu universitaire, telles que mentionnées par Mourlhon-Dalliès, complique la tâche du formateur de français sur objectifs universitaires : il lui faudra développer des compétences relatives à divers champs disciplinaires (scientifique, technique, didactique, ingénierie de formation).

Pour mettre en place des outils de formation et supports pédagogiques adaptés aux situations cibles, il devra être *sensibilisé aux disciplines de spécialité* de l'apprenant ou montrer un intérêt pour ces domaines éducatifs (sciences de l'ingénieur par exemple), et *trouver les ressources* qui compléteront sa compréhension de l'objet enseigné, tout comme le ferait un enseignant de FOS.

Le développement des TICE modifie progressivement l'environnement universitaire et la façon de transmettre les savoirs de spécialité. Pour l'enseignant de FOU, l'usage de ces nouvelles technologies est souvent un passage obligé pour des raisons logistiques ou pédagogiques (manque de temps en présentiel, richesse des ressources pour se renseigner et communiquer) ; ainsi il *s'intéressera aux TICE et restera en veille* au regard des données informatives comme des outils de communication en développement constant.

Il aura à *didactiser les différents genres de discours* auxquels sont confrontés les étudiants en milieu universitaire : « discours académiques » planifiés ou émergents, disciplinaires ou pédagogiques (Parpette, 2010a). Ces distinctions de genres constituent, par ailleurs, des « objets d'enseignement-apprentissage inédits en FLE » (ibid.). En outre, l'objectif de la formation sera d'amener l'apprenant à développer « des savoir-faire intellectuels » tels que « rédiger un mémoire », en sus de ses compétences en langue étrangère (ibid.), à l'instar d'un enseignement FOS vis-à-vis de savoir-faire professionnels.

À un niveau plus global, l'enseignant de FOU devra *intégrer l'ensemble des étapes de la vie étudiante* (de l'accueil à la réussite académique ou l'insertion professionnelle) dans son processus de construction de la formation, *et se concerter avec l'ensemble des acteurs qui interviennent dans ces étapes*. Pour cela, il devra accéder à des données factuelles telles que

son cadre de mobilité et de travail (services universitaires et des relations internationales, lieux d'apprentissage, modalités d'évaluation, etc.), mais aussi récolter des informations liées aux diverses situations de communication (avec le personnel administratif ou pédagogique, les pairs, les chercheurs, les tuteurs de stage, etc.).

Enfin, il reste encore à définir *le rôle et les leviers du formateur*. Telle formation de FOU, inscrite dans une perspective actionnelle, généralement hybride, et qui requiert une vision globale de la "fonction d'étudiant", sera-t-elle menée par le formateur, l'enseignant, le concepteur, le tuteur, l'accompagnateur, le guide, etc. ? Quelle latitude ce dernier aura-t-il en termes de ressources humaines et matérielles pour mettre en place un dispositif adapté aux besoins des apprenants ? Ce sujet d'actualité qui alimente tant les discours de recherche en FLE que ceux des professeurs de langues étrangères en milieu universitaire révèle les écarts entre la fonction théorique du formateur de français langue étrangère et celle sur le terrain.

C) Le choix d'une problématique

Au vu des questions précédentes, je me suis intéressée au problème méthodologique suivant : « Quelle démarche suivre pour adapter un dispositif existant de formation linguistique et d'intégration universitaire aux besoins différenciés d'apprenants en milieu homoglotte ? Cette réflexion s'inscrit dans le cadre du français sur objectifs universitaires, puisqu'elle a pour objectif de faciliter l'insertion et la réussite académique d'étudiants scientifiques allophones durant leur séjour en France.

a. Pourquoi ce choix ?

Les motivations pour traiter ce problème sont à la fois personnelles et liées au contexte du stage. Initialement formée en sciences de l'ingénieur, je me suis particulièrement intéressée aux publics spécialistes des sciences dites « dures » et aux TICE, au cours de ces deux années de master en sciences du langage. En parallèle, mes dernières expériences pédagogiques en mathématiques et en « français des sciences » auprès d'adultes au profil hétérogène (en termes de niveaux de connaissances et de spécialité) ont remis en cause mes pratiques d'enseignement jusqu'alors effectuées dans un cadre de classe homogène. Ces situations d'enseignement-apprentissage m'ont conduite à élaborer un plan de formation répondant aux objectifs professionnels ou universitaires des publics, à adapter les contenus en cours de formation, et à créer des activités différentes selon les groupes ou les individus. Ceci a renforcé mon souhait de concevoir ou d'adapter un système de formation en français, du cheminement méthodologique à la mise en place de parcours d'apprentissage différencié.

Par ailleurs, les établissements d'enseignement supérieur font face aux problèmes de plus en plus critiques d'intégration et de réussite académique de leurs étudiants internationaux. Par le développement d'une démarche spécifique, le FOU, la didactique du FLE oriente ses réflexions et ses actions de sorte à mieux préparer ces étudiants à l'accomplissement de leurs cursus, dans un objectif d'efficacité (apprentissage ciblé et sur une durée limitée). La question posée ici est donc d'actualité, d'autant que peu d'études sont consacrées aux étudiants scientifiques. Enfin, répondre à cette problématique me permet de prendre du recul sur la mission qui m'a été confiée par le SRI. La démarche adoptée, qui sera développée dans le chapitre III, est par ailleurs le fruit de mes tâtonnements durant ce travail de stage.

b. Quel est l'intérêt de cette étude ?

On peut se demander en effet en quoi la question vaut-elle la peine d'être explorée ? Tout d'abord, il s'agit de faire face aux évolutions récentes et à venir du contexte politique et institutionnel des universités (cf. II.1.B). Réfléchir à la façon de réévaluer un système de formation en français pour étudiants internationaux peut aider les établissements à s'adapter en continu à ces changements. D'autre part, les orientations pédagogiques actuelles visent plus d'efficacité, de cohérence et de qualité dans les programmes de formation. Développer une démarche didactique en ce sens répond à cette volonté politique des universités.

Aussi, quelle pourrait-être la contribution de cette étude en sciences du langage ? Contrairement aux nombreuses études sur la création de nouveaux dispositifs ou produits pédagogiques, il s'agit ici de proposer une méthodologie visant à faire évoluer un système existant de formation en français, en fonction du contexte universitaire et des spécificités des étudiants. Cette voie, loin de vouloir tout révolutionner, est peu explorée dans les comptes-rendus d'études en FLE (qui font surtout état de nouveaux dispositifs), et me paraît par conséquent intéressante à aborder et à partager. Par ailleurs, les spécialistes du FOS qui se sont intéressés aux publics universitaires, ont souvent concentré leurs analyses et recherches sur les spécialités des sciences humaines et sociales (droit, lettres, économie, etc.), qui certes requièrent une bonne maîtrise du français pour les productions académiques. Il n'en reste pas moins que, si les attentes institutionnelles concernant les étudiants spécialistes des sciences et techniques diffèrent des précédentes sur certains points, les particularités linguistiques et méthodologiques de ce domaine (discours, raisonnement, etc.) mériteraient d'être revisitées en regard des constats et exigences actuels du corps enseignant de ces spécialités.

c. Comment aborder ce travail ?

Selon quel processus et par quels moyens peut-on faire évoluer un dispositif d'accueil et de préparation linguistique, pour l'adapter aux différents besoins des apprenants scientifiques, tout en tenant compte des contraintes ou exigences du contexte institutionnel ?

La démarche adoptée consistera à décomposer la problématique en questions sous-jacentes. Chacune des étapes correspondantes visera à apporter des éléments de réponse par une analyse du système global étudiants-dispositif-institution selon différents angles.

- ✓ Peut-on et comment différencier les besoins linguistiques, méthodologiques ou culturels des étudiants ? C'est par une analyse discriminante des publics (caractéristiques, environnement-cible, difficultés, objectifs, etc.) sur le terrain, mais aussi sur la base d'autres retours d'expérience, que le premier point de cette étude sera abordé.
- ✓ Comment adapter au mieux une offre de formation en français qui intègre à la fois les besoins des apprenants et les contraintes institutionnelles ? Pour tenter d'y répondre, l'ensemble du système de formation existant à l'INP sera examiné, de l'accueil des étudiants à leur intégration universitaire, en considérant tous les aspects (d'ordre logistique, technique ou pédagogique) qui peuvent impacter leur préparation linguistique.
- ✓ Quelles réponses didactiques apporter concernant les compétences spécifiques (liées aux disciplines scientifiques) ? Cette dernière étape s'attachera donc à explorer le dispositif de formation hybride, FILIPE, tant dans son contenu pédagogique qu'à travers les retours des étudiants (productions, évaluations).

Du point de vue méthodologique, pour conduire ces trois phases à partir d'analyses de données recueillies sur le terrain, j'ai envisagé plusieurs méthodes d'enquête (observations, questionnaires, entretiens, examens de documents et de traces écrites). Outre les étudiants internationaux, il semblait pertinent de solliciter également l'ensemble des acteurs qui encadrent leur formation (personnel pédagogique et administratif). Enfin, ces approches pourront mener, selon les cas, à des données de type quantitatif ou qualitatif.

II.3. Les pratiques et recherches en cours

Depuis 2009, l'appellation de « Français sur Objectifs Universitaires » apparaît dans quelques offres de formation des centres ou universités françaises, au lieu des dénominations jusqu'alors usitées (cf. II.1), et des formations d'enseignants sur le FOU¹ ont également vu le jour. La communauté des enseignants-chercheurs en sciences du langage perçoit les enjeux et

¹ Université d'été 2009 de la CCIP, stage du forum Héraclès 2010, etc.

les champs de développement de ce nouvel axe de recherche, comme en témoignent depuis 2006, nombre de séminaires et colloques internationaux¹ et les récents numéros des revues de didactique du FLE². Que proposent donc ces formations en français sur objectif universitaire et sous quel angle de recherche ce domaine est-il exploré ?

À partir de leurs observations et pratiques d'enseignement, auprès d'étudiants étrangers désirant étudier dans un établissement supérieur français, plusieurs didacticiens ont mené des recherches pour mieux cerner les besoins de ces publics, améliorer leur intégration en pays francophone et caractériser les compétences essentielles à la réussite de leur cursus.

A) Quels sont les besoins du public universitaire international ?

Quelques publications récentes se sont basées sur des retours d'expérience ou des enquêtes pour étudier la mobilité étudiante en provenance d'Allemagne, de Chine, du Canada et du Japon vers la France. Les écarts entre les systèmes académiques et sociétaux de ces pays, comparativement à la France, sont mis en valeur dans l'ensemble de ces travaux. Les conséquences sur l'accueil des étudiants internationaux en université francophone sont alors traitées en termes de difficultés avant tout culturelles (psychologique, sociologique, méthodologique, etc.), que l'étudiant allophone rencontre tout au long de son parcours universitaire (du choix de l'institution d'accueil à l'accomplissement de son cursus, en passant par les démarches administratives). Ces écarts et leurs conséquences pour l'étudiant allophone sont recensés en annexe 6, sous forme de tableaux détaillés.

Annick Wehrle (2010) tente d'expliquer « les difficultés d'intégration des étudiants allemands et leur ressentiments à l'égard de l'université française », en s'appuyant sur leurs témoignages recueillis sur plus de 14 ans et sur l'étude comparative des deux systèmes universitaires. Il en ressort que les étudiants allemands attachent « une extrême importance à l'organisation » et ont besoin d'être rassurés avant leur départ, ou à leur arrivée dans un pays étranger, par des explications détaillées sur les différences entre les fonctionnements des institutions. Ils se caractérisent également par une plus grande maturité que leur pairs français et leur attention particulière aux directives écrites plutôt qu'orales. Ces différences influent sur les ressentis des étudiants allemands dans l'université d'accueil et sur les comportements entre étudiants (isolation, rejet). Wehrle souligne cependant que ces différences entre la France et l'Allemagne, sources d'incompréhension et de « malentendus, souvent non

¹ Rencontres de l'ASDIFLE (2006), colloque de l'ADCUEFFE (2007), congrès de la FIPF (2008), forum Héraclès (2010), séminaire CORFOU d'Athènes 2010.

² Revues « Le français dans le monde » R&A n°47 (janvier 2010) et « Points communs » n°39 &41 (2010).

clairement exprimés », sont atténuées grâce aux « activités extrascolaires organisées par les Relations internationales des universités ». Pour aller plus loin, elle suggère alors de « faire suivre des formations interculturelles, mais aussi pédagogiques et sociologiques d'accueil à l'international au personnel des relations internationales et aux coordinateurs académiques internationaux ». Elle perçoit enfin une augmentation du flux d'étudiants allemands en France d'ici 2020, « destination très recherchée pour la haute qualité de son système éducatif et de ses conditions de vie ».

Hui Mingyang (2010) cherche à lever le « triple anonymat » dont souffre l'étudiant chinois à l'étranger, concernant les « clichés culturels, historiques, politiques du *Chinois* », « l'ignorance des intentions réelles » qui le font venir en France, et « l'ignorance de ses attentes réelles, de ses incompréhensions » et de ses ressentis. Elle illustre son discours de témoignages d'étudiants chinois en mobilité à l'université de Lyon entre 2005 et 2009.

Une grande particularité de la Chine est que les parents et le cercle familial jouent un rôle important dans l'avenir de l'étudiant chinois, du fait de l'importance des réseaux à tous les niveaux (Guan xi) et de la notion de « "face" sociale (mian zi) » ou de « "visage" (lian) » (estime de soi). Ainsi, « le départ pour une université étrangère est, in fine, *une décision parentale* » (je souligne), prise pour deux raisons :

- ✓ la première, liée aux représentations, est d'assurer une meilleure carrière à leur enfant ;
- ✓ la deuxième est d'ajouter « une couche dorée sur la "face" de la famille » (signe d'une « aisance financière de la famille, et des capacités intellectuelles de l'enfant »).

Les parents choisissent la France, perçue comme « amie de la Chine », pour ses cursus universitaires plus courts qu'en Chine et parmi les moins coûteux en occident. Leur représentation des études en France¹ crée une incompréhension familiale qui « contribue [...] à accroître la solitude des étudiants chinois à l'étranger ».

Par ailleurs, la pression sociale vécue par les étudiants chinois depuis l'enfance (« forgés pour devenir des spécialistes des examens et concours ») en font des jeunes adultes peu autonomes (avec un « manque de savoir-faire dans la vie ») et aux « personnalités fragiles, anxieuses ». Mingyang a observé deux grandes tendances de comportements d'apprentissage chez les étudiants chinois en France :

- ✓ les « disciplinaires », qui ont « construit un projet personnel avec l'accord de leur parents », souvent titulaires d'une licence en Chine, « font tout pour s'adapter au système », sont exigeants vis-à-vis de la qualité et de l'ouverture des enseignements et

¹ Ils « pensent que les méthodes et la quantité de travail sont les mêmes en France qu'en Chine ».

« choisissent les cours en fonction de leur projet » ;

- ✓ les « opportunistes », qui « ne savent pas réellement pourquoi ils viennent faire des études en France », arrivent généralement « avec le niveau de fin d'études secondaires [...] pour un diplôme et non pour acquérir savoir et savoir-faire », usant de stratégies dans leur choix de cours en vue de réussir les examens¹.

Enfin, si les décalages observés peut amener certains étudiants chinois à « décrocher », la croissance de leur mobilité favorise l'intercompréhension (meilleure connaissance de ces publics, échanges entre eux pour mieux se préparer) tout en modifiant la situation en Chine (désir d'indépendance des étudiants, évolution des méthodes d'enseignement).

En analysant et en contextualisant les « discours biographiques » (écrits et oraux) d'une étudiante canadienne francophone (Sophie), Elatiana Razafimandimbimanana (2010) cherche à approfondir la réalité du parcours de cette étudiante en France, considérant les représentations à priori de l'étudiante, son expérience, puis son analyse à posteriori. L'image d'élitisme « au rayonnement international » attire en premier lieu les étudiants canadiens. Le vécu de Sophie, croisé avec celui d'autres étudiantes, en donne une vision très critique comparé à la fois à ses attentes et à ses références académiques au Canada. Les « divergences problématiques [observées] aux niveaux de l'organisation, du curriculum et des relations interpersonnelles » se reflètent essentiellement dans la vie universitaire et le déroulement des études (cf. fig. A.22 en annexe 6). Bien qu'elle reproche au système académique français de nombreuses défaillances (la « faible qualité des cours », des « écarts entre les évaluations et les objectifs [d'apprentissage] », une « incohérence entre des évaluations parues souvent "bâclées et peu sérieuses" et une notation "très sévère" »), ses sentiments et ses retours d'expériences montrent surtout des divergences dans les relations interpersonnelles, tant au niveau des rapports hiérarchiques qu'avec ses pairs. Elle confronte ainsi le « principe sélectif "cassant l'étudiant" et élitiste (sauvegarde des meilleurs) » en France, aux rapports plus ouverts, dynamiques et respectueux à tous les niveaux de la hiérarchie sociale, en université canadienne (interaction « d'égal à égal avec les professeurs et chercheurs », contribution aux savoirs, etc.). Malgré les « proximités culturelles ou linguistiques » des deux pays, l'étudiante a du pallier ses difficultés de communication (en se distanciant de son vécu culturel et en "décodant" « les variations de la langue française »), pour trouver un équilibre entre le besoin de conserver sa propre identité et la nécessité de s'adapter, voire de s'assimiler au groupe.

Par ailleurs, l'auteur a voulu montrer ici que le « discours biographique » ouvre de nouvelles

¹ Ils « préfèrent les cours validés par dossiers », « évitent [...] les oraux », « choisissent les "professeurs gentils" dont la réputation est de "noter large" » et sont « ravis par l'aubaine de la compensation » des notes (Mingyang, 2010).

voies pour interroger les « fonctionnements des institutions et phénomènes connexes ».

En 2007-2008, le Dr. Nagami et Claude Bourgeois (2010) ont interviewé vingt étudiants japonais spécialistes de différentes disciplines et inscrits pour la majorité en doctorat (certains en master 2 ou post-doc) dans douze universités ou établissements d'enseignement supérieur de Paris. Ces étudiants, « tous diplômés d'universités japonaises renommées », pour la plupart boursiers du gouvernement français, ont auparavant fait l'objet d'une double sélection (au Japon et en France). Résidant à la Cité Internationale Universitaire de Paris et venus en majorité à titre individuel, 55% d'entre eux avaient déjà eu une expérience à l'international. Nagami et Bourgeois ont interprété le vécu de ces étudiants en France, relativement à leur propre culture et système universitaire et aux conditions socio-économiques de leur mobilité. Imprégnés d'une culture éducative sélective depuis l'enfance, ces étudiants sont formés à « l'apprentissage par cœur et [dans] le respect du savoir du professeur plutôt que l'accès individuel au savoir, l'esprit critique, l'autonomie ou la créativité ». Outre leur « respect de la discipline¹ », de l'autorité et de la hiérarchie, ils doivent aussi être experts dans leur domaine, pour « ne pas (faire) perdre la face en ne sachant pas répondre à une question ».

En France, la plupart de ces étudiants ne sont pas pris en charge par les services des relations internationales des établissements d'accueil (cf. supra) et passent par un véritable « parcours du combattant bureaucratique » dans leurs démarches (demande d'inscription jusqu'à la validation du diplôme). En revanche, ils apprécient « l'internationalisation » du cadre de travail (équipes professorales, séminaires), « la qualité de l'enseignement » et de pouvoir développer leur esprit critique. « Malgré un excellent niveau de français dans 90% des cas (B2 ou plus) », la première difficulté linguistique mentionnée dans cette enquête est la « compréhension orale (cours/ conférences/ séminaires) », dû selon Nagami et Bourgeois, au manque d'entraînement à l'écoute (« au Japon, l'apprentissage du français débute [seulement] à l'université »). Aussi, le « débit rapide [des discours] », la tendance française à "passer du coq à l'âne" et les « fréquentes références culturelles » ne facilitent pas « la prise de notes, qu'elle soit manuelle ou informatisée ». L'expression orale, qui peut-être intimidante face à la hiérarchie, semble moins poser de problèmes, car elle « se travaille quotidiennement et les langues se délient facilement lors d'études en France » ; aussi, préparés en amont de leur séjour par la « Maison du Japon » à Paris, ces étudiants ont bien assimilé « la technique de l'exposé chère aux Français ». En revanche, malgré des difficultés avérées en expression écrite, celles-ci « ont été globalement peu citées, et peu détaillées » par les étudiants. Ils sont

¹ « En premier cycle, l'assiduité et la présence en cours sont souvent prises en compte au même titre que le travail personnel » (Nagami et Bourgeois, 2010).

également restés « plus discrets sur la question de leur intégration à la vie française ». Nagami et Bourgeois l'attribuent au fait que, sur les trois ans de séjour en moyenne, moins de la moitié d'entre eux ont été reçus par des français (accueil par l'intermédiaire de « réseaux » universitaires ou personnels ou « en lien avec un séjour linguistique préalable »).

Contrairement aux études précédentes, tant les écarts culturels que les difficultés linguistiques des étudiants ont été évoqués ici. Si ces dernières ne sont pas des moindres pour ces étudiants de 3^e cycle, qui de surcroît sont « la crème de la crème » du système japonais, qu'en sera-t-il de l'étudiant japonais "lambda" ? Il serait également intéressant de savoir en quoi leurs relations interpersonnelles (entre pairs, au quotidien) sont ou pas un "frein" à leur intégration.

Ces études, menées dans des contextes très différents en termes de catégories de publics et de méthodologies de recueil de données, ont toutefois permis de mettre en évidence les difficultés expérimentées par quelques étudiants internationaux en France, à la lumière de leurs héritages éducatifs. Les étudiants chinois et japonais présentent des analogies de par leur culture universitaire et sociétale (rompus au processus de sélection, discipline et respect du "maître", devant garder la "face"). Peu autonomes, ils sont formés selon un apprentissage de type « allo-initiative » (réception, imitation, pratique), suivant le quatrième principe du modèle de Leclerc et Poumay (2005). Outre la barrière linguistique, le choc culturel (systèmes universitaires) et les difficultés méthodologiques (prise de note, etc.) semblent être des freins importants dans leur processus d'apprentissage et leur adaptation au système universitaire français. Si le public allemand est plus proche du français à tous points de vue, des écarts de comportement subsistent. En effet, très respectueux des règles et agissant plus en apprenant non-captif, autonome et exigeant (contrairement à ce qu'il observe en France), il a parfois du mal à se fondre dans la masse étudiante, malgré son niveau souvent suffisant en langue. On pourrait penser que les étudiants francophones (cas ici d'une québécoise) n'aient pas de difficulté majeure à leur intégration des cursus français. Ce serait mésestimer les fortes différences entre les cultures universitaires des deux continents (statut de l'étudiant, rapport à la hiérarchie, approche pédagogique, recours aux ressources numériques). Le "rayonnement" de la France outre-Atlantique peut alors s'en trouver terni pour un étudiant enthousiaste mais non préparé à vivre ces écarts. Enfin, aux problèmes d'ordre interculturel peuvent s'ajouter des difficultés de communication dans la recherche d'un équilibre entre intégration et identité (phénomène caractéristique de l'apprenant plurilingue et pluriculturel en milieu homoglotte).

Pour conclure, l'analyse des difficultés du public à travers ces quatre études montre

l'impact important des divergences entre les systèmes académiques français et étrangers sur la capacité des étudiants à s'adapter et à réussir leur parcours universitaire en France. Ainsi, il apparaît nécessaire de préparer les étudiants internationaux en amont ou au début de leur cursus, à la réalité des études supérieures en France (avec ses nuances suivant les disciplines et établissements d'accueil). Une approche interculturelle, prenant en compte les vécus de chacun dans un objectif d'intercompréhension (entre pairs, entre étudiants et enseignants-chercheurs voire personnel administratif), devrait aussi faciliter l'intégration de ces étudiants. Les besoins méthodologiques découlent de la culture universitaire de ces étudiants : il s'agit pour eux, soit d'acquérir des techniques non apprises (prises de notes, synthèse, etc.), soit de s'adapter aux "exigences" méthodologiques françaises sur les discours à produire (compte-rendu écrit, présentation orale, etc.) suivant les contextes (niveau et type de formation).

Tout en apportant des informations utiles pour concevoir des programmes de formation en FOU, les résultats de ces travaux gagneraient toutefois à être complétés :

- ✓ L'élargissement de ces études à d'autres pays permettrait d'établir une typologie des écarts entre les cultures universitaires, selon les types de cursus suivis.
- ✓ Une analyse plus détaillée des besoins des apprenants, avec la prise en compte des aspects linguistiques (spécificités selon les pays, besoins prioritaires selon les cursus), pourrait constituer un guide de travail profitable aux enseignants de FOU.

B) Comment favoriser l'intégration de ces publics ?

De nombreux dispositifs ont été élaborés ces dernières années pour répondre plus spécifiquement aux besoins des étudiants allophones, dans leur contexte d'accueil en France ou dans un pays francophone. L'analyse faite ci-après des contenus de quelques dispositifs et des démarches adoptées pour les concevoir, m'amènera à dégager leurs similitudes et leurs approches novatrices.

Maître de conférences à l'université de Lyon et enseignante en didactique des langues, C. Parpette est partie de questions sur l'intégration universitaire des étudiants internationaux « aussi bien en termes d'informations factuelles, administratives, que de préparation cognitive et linguistique » (Parpette, 2008). Elle a alors développé un « dispositif multimédia simple qui peut être utilisé à distance ou en présentiel, de manière autonome ou dans le cadre d'une formation collective » qu'elle propose comme « une sorte de modèle » aux enseignants de FLE/FOU (ibid.). Ses choix méthodologiques se situent à trois niveaux :

- ✓ « un dispositif à double fonction » : « informative », qui permet à tout étudiant depuis son

- pays d'« avoir une idée du contenu et de l'organisation du cours », et formative, pour « un travail de perfectionnement linguistique et méthodologique à partir de ces supports » ;
- ✓ « une méthodologie FOS » avec des discours universitaires authentiques, surtout oraux ;
 - ✓ et enfin une « prise en compte de la diversité des publics » par une adaptation du dispositif aux contextes d'apprentissage et aux niveaux de langue.

L'étudiant allophone (ou pas) est ainsi guidé pour prendre connaissance du cours, dans un premier temps, avec au choix « une information écrite, rapide, factuelle, et une présentation détaillée, chronologique [à l'oral], des notions développées dans ce cours et de la méthodologie adoptée par l'enseignant ». Il a en outre accès à d'autres informations, telles que les « pré-requis » du cours et « un exemple de devoir traité » (en versions écrite et orale). Pour aller plus loin, les étudiants internationaux ont ensuite la possibilité de travailler la langue en contexte, par des activités d'écoute de cours magistraux puis de compréhension (questions semi-ouvertes « accompagnées de corrigés »). Ce cheminement s'adapte aux contextes d'apprentissage avec des outils d'aide cognitive (lexique de spécialité, données complémentaires, transcription), et propose trois niveaux (avancé, intermédiaire et élémentaire) pour répondre à la « diversité [linguistique] des publics potentiels ». La « tâche finale intitulée "activité globale" » vise à mesurer leur capacité à « restituer, synthétiser les données reçues, ou à s'en servir pour développer une analyse », sera corrigée par un tuteur. Ce dispositif paraît souple car « ouvert » et pouvant « être modifié » (contenus adaptables aux disciplines et aux objectifs visés : cours, stages, exposés, etc.), mais il peut être difficile à mettre en œuvre puisqu'il requiert la coopération de plusieurs enseignants de spécialité (supports de cours, enregistrement, corrigé de devoir, etc.). Enfin, centré sur l'institution d'accueil, il n'a pas vocation à préparer les étudiants pour d'autres établissements supérieurs.

Des étudiants thaïlandais issus du lycée et titulaires d'une bourse, bénéficient durant un à deux ans d'une formation en français les préparant à poursuivre leurs études en France (projet d'études scientifiques pour la plupart). Cinq instituts universitaires de technologie¹ (IUT) ont ainsi mis en place un « même diplôme universitaire (DU)² », à l'issue duquel les étudiants thaïlandais « s'insèrent dans l'un des cent quinze IUT de France » (Y.-C. Chen, 2008). Le programme d'enseignement est « multidimensionnel » et intègre « en plus de ce qui relève de la langue française et de l'interculturel, deux autres axes spécifiques : enseignement scientifique et intégration à l'IUT ». L'axe scientifique a pour objectif d'ajuster le niveau scientifique de base des lycéens thaïlandais (en mathématiques, physique et chimie) à celui

¹ Ceux du Creusot, du Mans, de Longwy, de Montpellier et de Nancy.

² Intitulé « Préparation aux formations scientifiques et technologiques des Instituts Universitaires de Technologie français ».

du secondaire en France, en termes de contenus et de démarche scientifique. Ces étudiants sont ensuite préparés pour intégrer un des IUT (« savoirs et savoir-faire fondamentaux », avec, par exemple, des cours d'informatique ou des travaux pratiques en chimie organique). Ils suivent en parallèle leurs cours de spécialité de première année en DUT. L'axe intégration vise à les « familiariser avec le futur contexte d'apprentissage », sur les plans organisationnel et pédagogique. Cette « formation de *culture universitaire/IUT* » inclut divers thèmes (« système éducatif français, présentation d'un département d'IUT, démarches distinctes entre cours magistral – travaux dirigés – travaux pratiques, place du stage, pratique du projet tutoré », etc.). Le dispositif, « qui implique à la fois le français universitaire et le français scientifique », a été développé selon une démarche FOS : « "commande", articulée avec l'analyse des besoins du public », « corpus [des discours] recueillis directement dans la situation de formation ciblée », « situations [de communication] authentiques ». Il s'inscrit également dans « une perspective actionnelle », les tâches simulant « la réalité d'un étudiant en première année de spécialité dans un IUT donné » (prise de notes, présentation du département de spécialité). Ces étudiants, de même origine, sont par ailleurs regroupés dans ces formations par spécialité scientifique. Malgré ce contexte d'enseignement-apprentissage favorable à une bonne préparation universitaire, il reste encore, selon Chen, à déterminer :

- ✓ « Comment faciliter la collaboration entre les enseignants de français et les enseignants disciplinaires ?
- ✓ Comment intégrer l'autonomisation de l'apprenant dans la démarche FOS ?
- ✓ Et enfin comment évaluer les compétences des apprenants en contexte réel ? »

H. B. De Albuquerque Costa (2010) a observé les difficultés d'adaptation en France d'étudiants brésiliens (de 3^e cycle et issus de différentes disciplines), tant dans leur « vie quotidienne » que pour acquérir des « compétences orales et écrites en milieu académique », bien qu'ils aient suivi auparavant des cours de français général et instrumental (compréhension de textes) dans leur université d'origine. Pour y pallier, le dispositif « *Apprenez le français pour étudier en France* », progressivement élaboré dès 1998 selon un processus du type FOS, comprend trois axes :

- ✓ « l'axe linguistique » : cours de FLE sur la vie quotidienne ;
- ✓ « l'axe culture et civilisation » : faits sur les pays francophones et le Brésil ;
- ✓ « l'axe savoir-faire académique » : situations de la vie universitaire.

Cette formation hybride, répartie sur deux ans pour un volume total de 300 heures, est basée sur une « sélection d'activités de méthodes FLE et [sur l']élaboration d'activités propres au

milieu académique » effectuées en présentiel (présenter un exposé ou une étude de cas, prendre des notes à partir de conférences, simuler des entretiens, etc.). Les deux modules effectués à distance (30 heures chacun) visent à développer les compétences des apprenants à l'écrit « en renforçant les savoirs acquis en présentiel » (curriculum vitae, résumés de cours, textes ou revues spécialisées, lettres, projet de recherche, etc.). Outre la page d'accueil et les espaces « profil » de l'enseignant et des étudiants, la plateforme propose « dix activités de compréhension et production écrites relatives aux savoir-faire académiques ; huit ateliers d'appui grammatical au moyen d'exercices auto-correctifs », des ressources et un support technique. Des espaces d'échange sont prévus : « le "bavardage", le tchat hebdomadaire », lors duquel l'enseignant répond aux questions des apprenants (2 à 3 heures par semaine), et un forum « réservé aux commentaires et corrections des activités ». L'auteur souligne que ce dispositif convient aux apprenants, car ils n'ont « pas de délai trop restreint pour se préparer aux études en France ». Cependant, l'expérience de mobilité de ces étudiants a révélé des points d'amélioration du dispositif à envisager, concernant certaines situations de communication de la vie quotidienne et universitaire (logement, inscriptions, transports, démarches administratives, préparation d'un séminaire, etc.) et les spécificités propres à chaque domaine de spécialité (médecine, sciences sociales, droit, etc.).

Face au constat des écarts linguistiques et culturels entre les systèmes universitaires français et japonais, S. Tanaka et R. Mogi (2010) ont recensé les besoins d'étudiants japonais du Département de Langue et Études Françaises de l'Université de Sophia projetant de poursuivre leurs études en pays francophone. Ils ont alors mis en place depuis 2004 deux « dispositifs en ligne sur la plateforme Moodle, en complément d'autres moyens » : « *Forum 2004* » et « *VIFE (Voyage Internaute en France pour étudiants)* ». Le « *Forum d'échanges d'informations sur les études à l'étranger, Forum 2004* » leur a permis d'analyser les corpus des 131 messages en japonais enregistrés sur la plateforme, entre « la professeure conseillère, 5 étudiants conseillers [revenus de leur séjour en pays francophone] et 30 étudiants demandeurs d'information ». Parmi les quatre thèmes proposés traitant de questions pratiques relatives à la vie quotidienne et universitaire (*1. Avant de décider comment partir étudier ; 2. Avant de partir ; 3. Dès l'arrivée et pendant le séjour ; 4. Après le retour au Japon*), les plus alimentés en discussions (les sujets 2 et 3) répondaient aux besoins immédiats des étudiants les plus proches du départ, les autres étant « restés observateurs ». Ce dispositif a alors été repensé dans une perspective actionnelle par une équipe alliant compétences didactiques, techniques et d'accompagnement pédagogique, intégrant « des situations de communication

auxquelles les étudiants peuvent être confrontés », à l'oral et via des documents écrits, et « leur permettre ainsi d'accomplir sur la plateforme des formalités en situation simulée ». *VIFE*, ce nouveau « dispositif autonomisant et médiatisé », est opérationnel depuis 2006 et « propose différents parcours d'apprentissage linguistiques et culturels et des outils de communication (forums, journaux de bords interactifs en ligne) ». Les tâches (souvent bilingues) à accomplir par les étudiants et les documents support d'apprentissage authentiques (de référence ou co-construits, comme le « wiki de lexiques ») visent à préparer les étudiants à la fois aux différences culturelles et aux formalités d'installation. L'accompagnement pédagogique est mené par un « conseiller », des « interlocuteurs natifs » (francophones) et des « étudiants japonais âgés » de l'université (vivant ou ayant vécu en France) ; il ajoute à ce dispositif une fonction réflexive et autonomisante : « conseils en privé à l'aide des journaux de bord » d'ordre technique (information) ou cognitif (orientation vers des tâches ou des interactions sur les forums), soutien psychologique et méthodologique (encouragements, planification, gestion du temps). Si, pour des raisons institutionnelles, la plateforme a été peu fréquentée de façon constante jusqu'en 2008 (participation non valorisée dans le cursus), les traces d'échanges ont montré qu'après « une période d'utilisation passive » (ponctuelle, de recueil d'informations), la confirmation du départ a motivé les étudiants à utiliser systématiquement le dispositif, via les conseils sollicités et les tâches accomplies. Au vu des témoignages, la forte implication des conseillers-accompagnateurs semble constituer un facteur non négligeable de la satisfaction des apprenants.

En guise de synthèse, ces différents dispositifs mis en place soit en amont dans le pays d'origine des étudiants, soit en France à leur arrivée, présentent quelques divergences dans la définition des contenus et leur mise en œuvre, principalement liées aux contraintes de temps et à la diversité culturelle des publics (cf. synthèse en annexe 7). Bien que plus intéressée, dans le cadre de ce mémoire, par le développement de ces dispositifs en France (et plus particulièrement dans les établissements scientifiques), les travaux initiés de part et d'autre se complètent, chaque pays étant plus au fait de ses propres spécificités culturelles et académiques. Une mise en commun de ces savoirs enrichirait notablement les recherches actuelles en FOU et le développement de dispositifs ad hoc selon les publics et les contextes d'accueil universitaires.

L'ensemble de ces formations en français sur objectifs universitaires convergent par leur méthodologie commune, issue de celle du FOS au sens de celle présentée par Parpette et

Mangiante (2004), avec ici une *centration sur la situation universitaire* :

- ✓ **La demande de formation** a pour *objectif l'intégration des étudiants internationaux dans l'établissement d'enseignement supérieur francophone et la réussite de leur cursus.*
- ✓ **L'analyse des besoins**, qui recense les situations langagières auxquelles sont confrontés ces étudiants, met en évidence des *compétences à développer sur trois axes concomitants : interculturel, méthodologique et linguistique*, relativement à leur vie universitaire mais aussi à leur vie quotidienne (aux composantes logistique, relationnelle, académique, etc.).
- ✓ **Les données** ou supports de formation, clé de voute du programme de formation, sont *recueillies sur le terrain*, soit ici dans l'établissement d'accueil, voire auprès de structures similaires. Généralement *authentiques*, les documents écrits ou oraux collectés, sont par exemple des syllabus de cours, des enregistrements de cours magistraux, des productions ou notes d'étudiants, des témoignages de professeurs ou d'étudiants, etc.
- ✓ **Ces données analysées** en fonction des besoins (situations de communication identifiées), *servent à élaborer les activités didactiques* qui amènent les apprenants à développer leurs compétences (interculturelles, méthodologiques et linguistiques) pour réaliser leur tâche.
- ✓ **L'élaboration de ces programmes** prévoit enfin les activités ou tâches à accomplir par l'apprenant. Tout comme pour le FOS, cette étape est *étroitement liée à l'analyse des données collectées et s'inscrit dans une approche communicative et actionnelle.*

Sur le plan des modalités d'apprentissage, on note une tendance au déploiement de formations à distance (ou hybrides) dans le domaine du FOU, justifié par un volume horaire restreint de formation ou par la nécessité d'approfondir des savoirs et savoir-faire en contexte universitaire. Si les contenus tentent généralement de répondre aux difficultés qui jalonnent le parcours d'un étudiant en mobilité (de la préparation au départ à l'immersion linguistique), plusieurs points de tension ou tâtonnements ont émergé de ces expériences : concernant la coopération entre enseignants (de spécialité et de FLE, des pays d'origine et d'accueil), l'autonomie des apprenants, l'évaluation de la formation (crédits...), l'entrée du dispositif (transversale ou disciplinaire) ou l'accompagnement pédagogique. Le coût matériel et humain notamment, parfois sous-évalué dans ces projets, est un facteur déterminant pour le développement continu des dispositifs (améliorations prévues, question du tutorat, etc.). Un autre point intéressant est, semble-t-il, l'importance à accorder dans ce type de dispositif à l'adéquation entre les tâches à accomplir et les *besoins du moment* de l'apprenant.

Il reste enfin à approfondir la réflexion concernant les compétences universitaires que les publics internationaux auront à acquérir. Si cette démarche n'est pas nouvelle, les précédentes études sur ce sujet ne sont pas exhaustives tant en ce qui concerne le type de public (domaine

de spécialité, niveau académique, etc.) que dans la prise en compte du contexte universitaire (ce qui permet de mieux remédier aux difficultés).

C) Quelles sont les compétences à privilégier ? Vers l'élaboration d'un référentiel

Si les situations de communication en contexte universitaire sont au cœur de la didactique du FOU, la forte hétérogénéité des publics à tous les niveaux complexifie la tâche des didacticiens et entraîne des pistes de réflexion diverses. En effet, les compétences que les apprenants auront à développer dépendront de leur niveau académique dans le système LMD, de leur domaine de spécialité, de leur culture universitaire d'origine, de leur cadre de mobilité, etc. En outre, il s'agit de différencier les difficultés propres aux étudiants allophones de celles des étudiants francophones, relativement au phénomène d'acculturation aux discours universitaires (Parpette, 2010b ; Pollet, 2010 ; Goes et Mangiante, 2010).

a. Les compétences universitaires requises : étudiants francophones et allophones

Selon ces auteurs (mais pas seulement), tous les étudiants entrant à l'université (natifs ou allophones) sont confrontés à des difficultés linguistiques et culturelles. Ils doivent :

- ✓ se préparer « à de nouveaux écrits, principalement universitaires »,
- ✓ maîtriser l'oral en situation universitaire (« exposés, soutenances, examens oraux »),
- ✓ « développer des compétences fines de lecteur »,
- ✓ « savoir décrypter les consignes, lire et réagir rapidement » en situation d'examen,
- ✓ et enfin solliciter leurs « compétences scripturales spécialisées, mais aussi un sens aigu de la synthèse et des compétences méthodologiques et culturelles » pour prendre des notes.

Ces compétences, listées par Goes et Mangiante (2010) ne sont pas toujours acquises par les « néo-bacheliers » qui doivent rapidement s'adapter au monde universitaire. Parpette a noté que « dans les disciplines de sciences humaines [...] nombreux sont les enseignants qui considèrent que les étudiants français ont des difficultés de réception, de prise de notes, de compréhension d'ensemble des données », mais aussi des « difficultés rédactionnelles, morpho-syntaxiques et orthographiques » (Parpette, 2010b). M.-C. Pollet apporte des nuances dans le constat des institutions belges « concluant à la non maîtrise du français par les étudiants francophones » (2010) : au lieu d'imposer des exercices systématiques et normatifs pour pallier les « fautes de langue », elle propose plutôt d'intervenir sur « l'incompréhension des discours et du savoir ». Cette incompréhension se traduit en effet par « des difficultés relatives à la situation d'énonciation, aux genres de discours et à leur organisation » dans les productions écrites (résumés, prises de notes ou réponses à des questions d'examens) avec

notamment une « absence totale de cohérence » (Pollet, 2010). Se référant à d'autres travaux antérieurs, Pollet distingue « deux attitudes » parmi ces étudiants lors de leurs productions à partir « d'un cours, d'un article scientifique ou d'un ouvrage » :

- ✓ « le stockage [qui] consiste en la présentation successive de différentes données, indépendamment l'une de l'autre » pour « reproduire le contenu d'un discours » ;
- ✓ la « reconstruction plutôt que construction [...] à partir d'un discours premier » faite en isolant une partie des données pour restituer un sens ou un questionnement, souvent éloigné du sens initial.

Les difficultés rencontrées par les étudiants allophones présentent des similarités avec celles qui viennent d'être présentées, bien qu'elles soient parfois accrues ou à différencier, du fait des écarts culturels et linguistiques. Ces étudiants devront s'adapter à un enseignement disciplinaire « à la française » pour éviter les « malentendus culturels » et « une évaluation négative », soit à une approche « technique et formelle » du texte littéraire, à « composer à la française », au comportement de l'enseignant (« distant », « bavard » ou parlant « trop vite »), aux relations interpersonnelles, etc. (Goes et Mangiante, 2010). Moins rapides en lecture que leurs pairs natifs, ils auront plus de mal « pour la prise de notes-synthèse, mais aussi pour les différents examens et évaluations » et auront des difficultés similaires en « production écrite, spécialisée, à laquelle ils n'ont pas été formés dans leur pays d'origine » (ibid.). Concernant l'appropriation des discours universitaires, Pollet (2010) relève les mêmes types de difficultés linguistiques (syntaxe, vocabulaire, collocations, orthographe) chez les étudiants natifs que chez les allophones, bien que plus nombreuses pour ces derniers. Elle distingue chez les non-natifs « deux comportements scripturaux » qui ne sont « pas exclusifs l'un de l'autre » :

d'une part, la tendance à transposer en français des constructions syntaxiques et des mots de vocabulaire de leur propre langue ou d'une langue qu'ils maîtrisent ; d'autre part, la tendance à écrire de l'oral, sans réfléchir [...] aux spécificités et contraintes de l'écrit par rapport à l'oral (Pollet, 2010).

Aussi, selon Pollet, les étudiants allophones ne restituent leurs connaissances que par une « modalité de rappel » ou « modalité descriptive ». Elle attribue ce fait à « un besoin de sécurité, à un faible coût de traitement cognitif, ainsi qu'à une volonté de mise à distance ».

Ces travaux questionnent donc l'approche pédagogique à adopter pour combler les écarts observés entre l'attente des institutions d'accueil et les performances des étudiants allophones mais aussi des natifs. Il en résulte deux pistes de réflexion : la première prône un travail sur la langue en contexte universitaire, dans une démarche réflexive sur ses différents usages et sur la nécessité d'adopter les règles de communication ; la deuxième souligne l'importance d'une coopération entre corps enseignants de spécialité et de langues étrangères pour favoriser la

réussite académique des étudiants. Enfin, les compétences tant langagières que générales à développer chez les apprenants font toujours l'objet d'études relatives au niveau académique des publics, celui-ci étant fortement lié aux exigences de productions universitaires.

b. Les étudiants locuteurs non-natifs : quelles compétences pour quel niveau académique ?

Vu l'ampleur de la tâche, les recherches en FOU sur ce sujet sont ciblées soit sur une compétence langagière (compréhension de cours, production écrite, etc.), soit sur un type de public étudiant (selon le cycle d'études, la visée professionnelle ou de recherche ou le domaine de spécialité). Leur objectif est d'établir un référentiel de compétences en FOU, soit de répertorier les savoirs et savoir-faire dans ce domaine du FLE.

L'étude réalisée par P. Bou en 2007, visant à élaborer un « référentiel de compétences à acquérir par les étudiants étrangers pour pouvoir poursuivre leurs études en France » (Bou, 2007a, p.5), est l'une des plus complètes à ce jour, à ma connaissance, au vu de ses recueils d'information et préconisations. Pour répertorier « les difficultés spécifiques rencontrées par les étudiants étrangers dans leur parcours universitaires sur le site grenoblois », elle a mené une vaste enquête¹ basée sur le CECR et orientée selon les « trois axes du triangle pédagogique » (ibid., p.10), c'est à dire en interrogeant les étudiants étrangers en Master ou Doctorat (questionnaires et entretiens), les enseignants de spécialité de ces cursus (questionnaires), et les données sur les dispositifs et référentiels existants (état de l'art).

Dans un premier temps, l'analyse des questionnaires adressés aux étudiants étrangers lui a permis de recenser quatre « facteurs d'échec universitaire » (2007b, p.8) :

1. Les facteurs externes : aspects sociaux et individuels (isolement, anxiété), problèmes matériels (conditions de vie), manque de temps, nécessité de travailler pour financer les études.
2. Les facteurs universitaires : niveau académique, difficultés liés à la langue française (compréhension, prise de notes, consultations de documents, production écrite) et problèmes de méthode de travail.
3. Les facteurs institutionnels : manque d'information sur le fonctionnement du système éducatif, choix d'orientation, adaptation à la demande des enseignants, conditions de travail et insuffisance de soutien.
4. Les facteurs de motivation : intérêt pour la discipline, motivation pour continuer les études.

Les entretiens avec ces étudiants ont par ailleurs montré divers degrés de conscientisation de leurs propres difficultés (linguistiques, discursives, méthodologiques, d'apprentissage) et du travail universitaire attendu. Afin d'activer cette prise de conscience et de leur donner les outils pour pallier leurs difficultés, P. Bou a préconisé la construction d'un référentiel dont les objectifs et les contenus méthodologiques ont été déclinés selon les quatre étapes suivantes de

¹ Cette mission pédagogique à l'initiative de Grenoble Universités, coordonnée par C. Carrère et en collaboration avec T. Soubrié et C. Cavalla, concernait quatre pôles universitaires grenoblois : universités Joseph Fourier (UJF), Pierre Mendès-France (UPMF), Stendhal (Grenoble 3) et l'Institut polytechnique de Grenoble (alors nommé INPG).

la vie étudiante (2007b, pp.4-5) : l'entrée à l'université, suivre et préparer les cours, rédiger et présenter les travaux universitaires, se préparer au monde professionnel (fig. A.25, annexe 8). Le double objectif didactique est d'informer les étudiants sur les « conditions et exigences des études en France », puis de les aider à acquérir les compétences linguistiques nécessaires. Durant la deuxième phase de l'investigation, les données recueillies auprès d'une centaine d'enseignants de treize domaines de spécialité ont permis de définir les éléments à prendre en compte pour le référentiel (Bou, 2008, p.8-11), soit :

- ✓ les types de textes et de situations de communication à traiter en priorité (pour informer ou comme activités d'entraînement) ;
- ✓ les relations entre les situations d'apprentissage et les difficultés à accomplir les tâches ;
- ✓ cinq grands profils de spécialité (qui regroupent les treize domaines).

Parmi les textes à produire exigés dans toutes les disciplines, les « écrits universitaires sommatifs » (rapport de stage, mémoire et thèse) sont les plus largement cités suivis des articles scientifiques parmi les « écrits professionnels ». En réception, les ouvrages et articles scientifiques sont, de loin, les écrits les plus consultés. D'après l'enquête, les « situations d'oral universitaires » (cours magistraux, TD/TP, soutenances) et « de processus » (exposés et présentation de projets) sont à considérer en priorité. P. Bou a alors établi « un classement schématique des difficultés rencontrées lors de la rédaction des différents écrits universitaires, de processus et professionnels » (2008, p.13, cf. fig. A.26, annexe 8), et recommandé de privilégier « la présentation de la problématique [de mémoire] », souci commun à l'ensemble des domaines de spécialité.

Concernant la troisième phase du projet, l'analyse des dispositifs d'aide méthodologique existants pour les étudiants étrangers de deuxième et troisième cycle de Grenoble (guides, cours en ligne ou en auto-formation) a révélé des pratiques hétérogènes et dispersées, qu'il s'agissait de fédérer en une offre globale cohérente, accessible à l'ensemble des étudiants, pour un usage « en autonomie pour l'autoformation et l'autoévaluation ».

Pour compléter ce travail, C. Cavalla (2010) a centré sa réflexion sur les difficultés de ces étudiants à produire des écrits universitaires (mémoire, thèse, article de recherche) qui répondent aux diverses « exigences rédactionnelles universitaires françaises » : exigences d'expertise dans la spécialité, méthodologiques, ou de maîtrise de « la terminologie scientifique et des tournures spécifiques à ces écrits » (qui renvoient respectivement à des difficultés d'ordre scientifique, culturel ou linguistique). Elle a également montré la difficulté à dissocier « compétences méthodologiques » et « langagières » dans « le suivi des cours », « les lectures » et « le travail en laboratoire », « champs non pris en compte » dans l'enquête

de P. Bou, et « qui participent indirectement de [l']évaluation finale » (ibid.). Selon ses propos, « la méthodologie de la rédaction universitaire requiert des savoirs et savoir-faire linguistiques "normés" et liés à la méthodologie ». Elle suggère alors de constituer un lexique-type constitutif des « éléments phraséologiques quasi figés » présents dans les écrits universitaires (tels que « émettre l'hypothèse... avancer des arguments... », dans le cas d'une problématique), à intégrer dans le référentiel-outil en parallèle des « aspects formels de la méthodologie universitaire » (structurelle et linguistique). Enfin, dans ce même référentiel, les contenus linguistiques pourront être abordés de façon transversale ou par discipline.

Pour leur part, Goes et Mangiante (2010) différencient les « besoins transversaux aux disciplines » (intégration administrative, méthodologie universitaire, structure discursive des cours magistraux) des besoins « spécifiques et propres aux différentes disciplines » (liés aux discours disciplinaires). Dans la perspective d'élaborer un dispositif selon une démarche FOS, ils préconisent des cours en présentiel pour acquérir « les compétences transversales » et en ligne pour « les compétences spécifiques ». En se focalisant sur les productions écrites, classées selon le genre textuel (restituer, commenter, simuler) et les types de discours (informatif, descriptif, argumentatif...), ils déclinent trois ou « macro-compétences » transversales, qui regroupent des habilités de plus en plus englobantes dans la progression du niveau académique des étudiants dans le système LMD :

- ✓ « re-produire » (restitution), soit identifier, repérer, définir, etc. (en L1, L2) ;
- ✓ « re-formuler » (modification), soit comparer, argumenter, etc. (L2, L3, M1) ;
- ✓ « re-liaison » (association), soit repérer, interpréter, analyser, etc. (L3, M1, M2).

Ces « macro-tâches langagières » constituent la base du référentiel de formation pour la compétence écrite en cours d'élaboration à l'université d'Artois (ibid., Mangiante & Parpette, 2010). Au vu de la partie présentée dans ces communications, il s'agit d'une étude approfondie sur l'analyse des discours, mais il reste à voir si les autres aspects de la vie universitaire seront également considérés dans ce référentiel. Par contre, ce travail ne s'adresse qu'aux étudiants de licence et master, ce qui constitue en soi une tâche déjà ardue.

Des recherches complémentaires ont été menées par R. Bouchard (2010), qui s'est notamment intéressé au processus de production d'une thèse. Pour les doctorants allophones, les problématiques semblent bien distinctes de celles décelées précédemment : recherche d'un directeur de thèse, compréhension des travaux soumis dans la thématique d'un laboratoire, posture de co-action dans cette « micro-communauté » de recherche, adaptation au genre actuel des thèses (problématique, données originales et de qualité) et difficultés

scripturales. Ces dernières, d'ordre cognitif, linguistique et culturel, engagent de nombreuses compétences, outre une bonne gestion de l'espace et du temps. Il s'agit en amont de « construire un « discours personnel » sur la base de ceux de « spécialistes "autorisés" » (« maîtrise des outils de recherche documentaire [...], lecture sélective d'ouvrages et de revues spécialisés »), puis d'effectuer le travail de « réécriture » proprement dit selon « la norme discursive (micro)socialement admise », par la construction d'un « protocole de recherche » (structure du mémoire, positionnement critique dans le champ étudié, sans plagiat souvent « involontaire », argumentation cohérente et structurée). Au-delà, l'implication du thésard dans la communauté scientifique est « essentielle » (participation aux colloques, publications, double formation de recherche et enseignement) pour préparer son « intégration professionnelle véritable dans l'institution universitaire » visée.

Pour résumer, les pistes de travail exposées ici, loin d'être exhaustives, font part de réflexions approfondies, bien que partielles, sur les compétences nécessaires à la construction d'un référentiel de FOU : approche systémique de P. Bou, production d'écrits universitaires selon le niveau LMD (Goes et Mangiante, Cavalla, Bouchard). Elles serviront certainement d'ancrage aux actions restant à accomplir, relevées par ces chercheurs et bien d'autres, dont :

- ✓ l'implication des enseignants de spécialité et des institutions ;
- ✓ la mutualisation des ressources dans la communauté du FLE ;
- ✓ la consolidation des étapes d'analyse des besoins du public et de collecte des données ;
- ✓ le développement de dispositifs à distance intégrant l'autonomisation des apprenants et les contraintes institutionnelles (temps apprentissage, valorisation de la formation, etc.).

On peut espérer qu'à terme, les volontés de mutualisation concourent à une synthèse des études ciblées sur diverses situations universitaires, et à l'élaboration d'un outil de référence commun en FOU, qui pourrait être inclus dans le CECRL. Il reste aussi à éclaircir, en FOU comme en FLE, la question des compétences interculturelles : si les besoins ont bien été définis à ce niveau (cf. II.3.A), il paraît actuellement encore difficile de formaliser la façon d'améliorer l'intégration des étudiants allophones sous cet angle.

D) Synthèse sur l'état de l'art

Goes et Mangiante (2010) résument bien en partie mon point de vue sur la façon de résoudre la problématique posée et sur les difficultés engendrées par la réalité de la situation :

Les conditions de réussite des programmes d'échanges internationaux et plus globalement de la mobilité étudiante sont au prix de la mise en place de dispositifs d'accueil et de préparation linguistique tenant compte d'une *analyse précise des besoins des étudiants*. Cette préparation devrait être incluse dans les programmes d'échanges et démarrer avant même l'arrivée en France. En plus des obstacles matériels qui

peuvent se poser comme la *prise en charge des cours* organisés avant ou pendant le séjour pour les étudiants ne faisant pas partie d'un programme européen ou bilatéral, la mise en place de ce type de dispositif se heurte aussi à l'*hétérogénéité des parcours suivis* (je souligne).

Les travaux présentés dans cette section ont montré une avancée des recherches notamment sur les difficultés des étudiants allophones à s'adapter à l'environnement universitaire français et ce, relativement à leur culture d'origine et aux divers aspects de la vie étudiante (cf. II.3.A). Quelques dispositifs sont sans cesse développés selon une démarche FOS pour améliorer l'intégration de ces publics et favoriser leur réussite académique. Ces formations ont soulevés plusieurs tensions, tant liées à l'implication des institutions dans ce processus, qu'à la réponse apportée par ces dispositifs aux apprenants (cf. II.3.B). Centrées par ailleurs sur l'institution d'accueil, elles gagneraient souvent à bénéficier d'une réflexion plus générale sur les compétences en FOU à développer chez ces publics, à la fois de façon transversale et relevant du domaine de spécialité. C'est ce que sur quoi se sont penchés quelques chercheurs en sciences du langage, en délimitant leurs études (selon les types de publics et situations de communication), de façon quasi complémentaire (cf. II.3.C).

Ainsi, en croisant la démarche proposée dans ce mémoire (cf. II.2.C.c) avec l'ensemble de ces travaux, l'analyse du public constitue une étape non seulement essentielle mais aussi à approfondir en premier lieu, pour créer ou modifier un dispositif de formation. La tendance, qui semble émerger de ces études, à traiter en amont les compétences transversales, dites universitaires, correspond au second volet de l'approche, à savoir la prise en compte des différentes sphères du contexte universitaire pour adapter l'offre de formation aux besoins linguistiques, méthodologiques et interculturels des étudiants. En revanche, pour traiter le dernier point, je n'ai pas discerné dans ces recherches d'option commune ou cohérente sur l'articulation des dispositifs vis-à-vis des compétences spécifiques (liées aux discours de spécialité).

Voyons à présent les résultats obtenus durant le stage et les préconisations formulées, sur la base des éléments théoriques précédents, et après analyse des informations recueillies sur le terrain, qui visent à mieux prendre en compte la diversité des publics dans l'offre de formation de Grenoble INP.

III. Résultats d'analyse et préconisations

L'objet de cette étude est le système de formation en français langue étrangère existant à l'institut polytechnique de Grenoble, destiné aux étudiants et chercheurs internationaux de l'établissement, aux besoins et objectifs de formation très variables. Avant d'aborder la synthèse des résultats obtenus et les perspectives de développement du projet, la démarche d'ingénierie suivie durant le stage donnera un aperçu global de l'organisation du projet.

III.1. Une démarche d'ingénierie pédagogique

Carré, Clénet, d'Halluin & Poisson préconisent d'adopter une démarche d'ingénierie pédagogique pour élaborer un dispositif de formation (1999, pp.389). Ils la définissent comme « une méthode de gestion des projets pédagogiques, c'est-à-dire une démarche raisonnée permettant de parvenir à un but exprimé en termes pédagogiques, dans une logique d'efficacité », qui doit satisfaire trois critères :

- ✓ « de globalité » (prendre en compte tous les paramètres de la construction pédagogique) ;
- ✓ « de finalisation » (partir d'une finalité exprimée en termes d'objectifs de formation) ;
- ✓ « de productivité » (optimiser le rapport entre les résultats obtenus et les coûts du projet).

Ainsi, elle « a pour mission de créer *ou d'améliorer* un dispositif pédagogique en optimisant l'articulation des ressources humaines, techniques, financières et logistiques disponibles en fonction des spécifications générales d'un cahier des charges de formation » (ibid., pp.382-383, je souligne). Ce dispositif, au niveau « méso » de l'organisation de la formation (entre le « système global de formation » en amont, et le « fonctionnement cognitif de l'apprenant » en aval), a pour finalité le « *développement des compétences* » de l'apprenant. Il est mis en œuvre par le « *responsable pédagogique* », selon une *méthodologie d'« ingénierie pédagogique »* qui a pour *fonction de transformer les données "d'input" de la formation* (objectifs de formation, caractéristiques du public, contraintes et ressources du projet) *en données "d'output" pour l'organisation pédagogique*, soit pour « produire entre autres résultats, les objectifs pédagogiques de l'action » (ibid., pp.383-384, je souligne).

Dans la pratique, cette méthodologie se déroule en cinq phases (diagnostic, design, construction, conduite, évaluation), explicitées ci-dessous (d'après Carré et al., pp.385-393) avant d'être confrontées à la mise en œuvre du projet de stage.

A) *Les cinq phases d'une opération d'ingénierie pédagogique*

a. Le diagnostic de formation

Il s'agit d'abord de faire une « analyse préliminaire de la situation de formation », soit :

- ✓ des objectifs de formation (résultats attendus en termes de compétences visées) et modalités d'évaluation de ces résultats ;
- ✓ du public (caractéristiques, motivations) ;
- ✓ des ressources et contraintes du projet (budget, locaux, équipements, etc.), en fonction des objectifs et du public. Pour une formation à distance, il faudra considérer particulièrement les variables suivantes : « choix des équipements, disponibilité des outils, conditions d'encadrement humain, gestion du temps de formation, etc. » (ibid.).

b. Le design pédagogique

Cette deuxième phase formalise les données précédentes (ou données « d'input ») en un « projet pédagogique » ; elle devra inclure quatre éléments (données « d'output ») :

- ✓ les objectifs pédagogiques de la formation ;
- ✓ le choix des contenus de formation (contraint par l'environnement du projet) ;
- ✓ la méthode (démarche pédagogique) et les techniques (façons de faire spécifiques) ;
- ✓ les outils et les supports (fonctions des contraintes et ressources du projet).

Cette étape de « conception du dispositif est fondamentale » en FOAD (ibid.). En effet, l'enseignant-concepteur ne peut "réajuster" la formation comme en présentiel ; dans le cas d'un dispositif médiatisé, il lui faut « re-conceptualiser son enseignement » et « anticiper l'apprentissage », donc le scénario pédagogique, en termes de contenus et de scénarios de communication (Mangenot, 2009).

c. La construction des outils et supports de formation

Il s'agit alors de construire les outils et supports de formation, phase plus ou moins complexe selon l'utilisation ou pas d'outils multimédias. Dans ce dernier cas, « il conviendra de rassembler les compétences nécessaires de plusieurs personnes autour d'un chef de projet qualifié, d'évaluer les coûts et de planifier le travail » (Carré & al. 1999).

d. La conduite de l'action pédagogique

L'animation et le suivi de l'action pédagogique peuvent se faire par « la communication et la relation pédagogiques "directes" » en face à face avec les apprenants, ou par « le suivi de l'action d'un point de vue "externe" : contacts avec les intervenants extérieurs, logistique, gestion courante de l'action, suivi des présences, etc. ».

En FOAD, les modalités d'échange (temporalité, outils, nombre d'interlocuteurs) ainsi que le facteur « isolement » pourront nécessiter l'implication de plusieurs personnes pour traiter les divers aspects de la formation (logistique, médiation, tutorat, etc.).

e. L'évaluation du dispositif

Enfin, pour répondre au critère de « productivité » de cette méthodologie, des indicateurs de performance relatifs aux résultats attendus et aux coûts de la formation restent à établir.

✓ Les résultats se mesurent par la prise en compte de quatre facteurs :

- la participation des apprenants (taux de présence ou d'assiduité) ;
- leur satisfaction (représentations, images) ;
- leurs acquisitions (apprentissage réalisés) ;
- le transfert des compétences (application des acquis en situation réelle) ;

Les effets globaux de la formation, qui ne seront pas directement mesurables au terme de la formation, permettent également d'apprécier les résultats.

✓ Concernant la composante économique de la formation, il faut notamment considérer les coûts directs (factures, équipements, matériels), ceux liés au fonctionnement (salaires administratifs, locaux, frais généraux), la prise en charge du public, etc. La mesure du temps de travail reste délicate pour une formation à distance, et ne facilitera pas l'analyse financière du projet dans ce cas.

Cette mission de stage a donc été déployée selon cette démarche, en termes d'activités pour les phases un à trois, et de préconisations pour l'action pédagogique et l'évaluation du projet. Voici un aperçu des étapes accomplies.

B) L'approche globale du projet

Ce projet consiste non pas à créer un dispositif, mais à améliorer l'offre de formation existante. Ce que j'appellerai le "système de formation" en français de Grenoble INP inclut à ce jour des cours de français général, le dispositif FILIPE et un cours *Projets Interculturels* (cf. I.2). C'est donc l'ensemble de ce système qui sera examiné selon la démarche préconisée d'ingénierie pédagogique, en tenant compte des spécificités de ses composantes (présentiel ou hybride, formation interne ou externe) et avec un objectif de cohérence et d'efficacité.

L'analyse préliminaire (ou diagnostic) de la situation de formation a été initiée en début de stage. L'étude préalable du public et de ses besoins présentée en I.3.B, demandait à être

affinée au vu des évolutions de ces dernières années, comme le spécifiait le « cahier des charges ». Ceci a nécessité un long travail d'enquête sur le terrain, auprès de nombreux acteurs de la formation. Durant cette période d'analyse des publics, les éléments constitutifs de la phase de conception (ou plutôt ici d'amélioration) de l'ensemble du système de formation se sont progressivement mis en place. Enfin, la construction d'outils et de supports de formation a concerné un des modules de FILIPE, et d'autres outils restant à développer. Les modifications préconisées n'ont pu être testées en situation pédagogique, ni a fortiori évaluées (dernières étapes du processus). Les phases du projet, revues durant le stage (cf. I.4), se sont finalement déroulées comme le montre le tableau suivant (figure 5).

Phases	Actions finalisées	Moyens d'investigation
Diagnostic	Formalisation des objectifs de formation	Recueil de données écrites Entretiens informels
	Analyse du public	Statistiques et documents internes Questionnaires (apprenants) Observations de classe (FLE) Entretiens informels et analyses des pratiques Entretiens semi-dirigés (personnel encadrant)
	Analyse des ressources et contraintes	Entretiens informels et documents (SRI)
Projet	Objectifs pédagogiques	Documents internes (formations) Observations (cours FLE, tutorat FILIPE) Entretiens (enseignants INP)
	Contenus de formation	
	Méthode et techniques	
	Outils et supports	
Construction	Modifications et développements	Contenus de formation (FILIPE) Traces d'écrits (travaux d'étudiants)
Action	Plan d'action	
Évaluation	Préconisations	

Figure 5 : Le déroulement du projet d'ingénierie à Grenoble INP

C) L'approche méthodologique

Ce projet s'inscrit à la fois dans le temps (il part d'un état de référence d'un système de formation à faire évoluer), et dans l'espace (matériel, humain...), puisqu'il implique plusieurs programmes et acteurs de la formation. Le système de formation a donc été étudié dans son ensemble spatio-temporel via deux méthodes de recherche : la « méthode historique » et la « méthode d'enquête » (Angers, 2000), qui ont respectivement fait appel à des recueils d'information du type « longitudinal » et « transversal » (De Ketele & Roegiers, 1993). La méthode historique vise à reconstituer l'évolution des contextes de formation (institutionnels, humains et matériels) tant des actions pédagogiques que des publics allophones. Pour cela, j'ai examiné des documents télématiques, imprimés et statistiques (publics ou internes) de Grenoble INP ; certains points ont pu être éclaircis lors d'entrevues informelles avec le

personnel de l'établissement. Par ailleurs, les enquêtes menées sur le terrain grâce à différents moyens d'investigation (étude de documents, questionnaire, observation, entretien), ont sollicité les personnes impliquées dans le processus d'intégration des étudiants internationaux. Notons que, pour chacune des phases, l'ordre de présentation des moyens de recherche n'est pas chronologique (cf. fig.5), mais fonction de leurs caractéristiques (progression vers une communication de plus en plus directe et interactive).

Par ailleurs, j'ai adopté la démarche suivante pour recueillir les données. En amont des enquêtes, les éléments à étudier ont été formalisés en termes de questions puis d'objectifs pour vérifier la pertinence et la validité de ces recherches. Lorsque les données collectées étaient qualitatives, une triangulation méthodologique a permis de croiser ces informations par différentes techniques d'enquête : les résultats ont ensuite été synthétisés pour chaque objet étudié (public, formation). La figure A.27 (annexe 9) récapitule l'ensemble de ce travail préparatoire, par type de publics ou de services sollicités.

Les résultats obtenus sont organisés ci-après dans l'ordre du processus précédent (cf. fig.5) : après un état des lieux du système de formation, je présenterai le projet pédagogique, puis les outils élaborés ou restant à développer. L'essentiel des résultats sera résumé avant de terminer sur le plan d'action et les préconisations.

III.2. Analyse des besoins et de l'offre de formation

Cette première étape, qui correspond aux deux premières missions de stage, s'est déroulée sur près de quatre mois, via divers moyens d'investigation :

- ✓ étude de données télématiques en parallèle de mises au point informelles au sein du SRI, pour mieux appréhender la composition de la mobilité entrante ;
- ✓ enquêtes auprès des apprenants en FLE et du personnel qui jalonne leur parcours, pour déterminer leurs besoins ;
- ✓ examen d'interventions pédagogiques et recueil d'informations écrites et orales concernant le dispositif global, pour discriminer les composantes du système de formation en lien avec les objectifs du projet et les types de public.

Avant de présenter les contributions de ces trois axes pour l'analyse des publics et de l'offre (III.2.B à III.2.D), examinons les apports visés par le dispositif d'accueil et d'intégration de l'INP pour son public international, en termes de compétences générales.

A) Les objectifs de formation

Après planification des missions du stage, des entretiens informels avec E. Dutto et B. Corvaisier-Drouart et la consultation de documents internes m'ont permis de contextualiser les questions d'ordre politique, logistique et pédagogique posées par le SRI (nature et origine des problèmes, contraintes et champs d'action possibles). À partir de cet état des lieux (cf. I.3) et du contenu du contrat pédagogique actuel validé par le SRI, les objectifs généraux de la formation ont été replacés dans le processus global d'ingénierie de formation comme suit.

L'Institut polytechnique de Grenoble a pour *finalité* la promotion d'une offre de formation et de recherche scientifique et technique d'excellence et ouverte à l'international. J.L. Koning, Vice président des Relations Internationales, a reformulé cette finalité par l'« ouverture [de l'établissement] sur le monde » et sa volonté de « favoriser l'expérience interculturelle et l'intégration des enseignants, des doctorants ou des étudiants internationaux ». Suivant cette ligne directrice, la direction opérationnelle du service des relations internationales (SRI) a pour *but* d'améliorer l'accueil et la préparation linguistique des étudiants internationaux de l'établissement, en procédant selon une « démarche qualité »¹. A cet effet, les *objectifs généraux de formation* validés par le Pôle Accueil sont doubles :

- ✓ « L'objectif du module de Français Général est de préparer les étudiants à s'immerger dans la vie quotidienne en France et de leur fournir des outils de langue pour qu'ils soient en mesure de poursuivre leur cursus à Grenoble INP ».
- ✓ « L'objectif du dispositif en FOS (Français scientifique) est de préparer les étudiants à suivre les cours scientifiques en français ».

B) Les caractéristiques du public international de Grenoble INP

Pour mieux connaître les publics allophones de l'établissement, j'ai collecté les données de façon continue et itérative, par des méthodes directe (entretiens informels avec E. Dutto) et indirecte (documentation interne).

a. Comment se répartissent ces publics ?

À partir de sources internes de Grenoble INP², j'ai cherché à préciser la distribution des publics allophones de l'établissement par rapport aux données générales (cf. I.2), selon les cursus, les types de mobilité et les pays d'origine, et observé l'évolution de ces chiffres entre 2004 et 2009 (figures A.28 à A.30, annexe 10).

¹ Cette démarche constitue un des axes du projet quadriennal 2011-2014 de l'établissement.

² Rapports annuels de performance (RAP), document « rentrée 2008 », données statistiques du SRI (pôle partenariat).

La figure A.28 montre l'évolution du nombre d'étudiants internationaux de l'Institut par cycle universitaire (cf. fig. A.4, annexe 1)¹ : la majorité est en 2^e ou 3^e cycle (respectivement, environ 60 et 40%), contre moins de 2% en premier cycle (fig. A.28a). La proportion de ces étudiants dans chacun des cycles varie peu (fig. A.28b) :

- ✓ 4 à 8% sur l'ensemble des étudiants du 1^{er} cycle, stabilisé à 5% depuis deux ans ;
- ✓ 17 à 18% en 2^e cycle, la plupart étant élèves-ingénieur (plus de 90% d'entre eux) ;
- ✓ 43 à 45% en 3^e cycle, dans un rapport d'environ 1/4 en master pour 3/4 en doctorat.

Pour nuancer ces données, il est intéressant de voir la répartition entre les étudiants venant dans le cadre de programmes d'échange et les étudiants dit "réguliers", soit en cursus ingénieur, master ou doctorat (cf. I.3.B.b). Les étudiants en échange représentent en moyenne un quart de la mobilité entrante (271 étudiants sur 1164 en 2008-09) et sont quasi-exclusivement en cycle ingénieur (fig. A.29a). La figure A.29b détaille, pour sa part, les différentes situations académiques de ces étudiants, en fonction de la finalité et de l'environnement de la formation suivie, explicités sur la figure 6 ci-après.

	Valorisation du parcours	Environnement universitaire
Non-diplômant	Crédits ECTS	Académique (cursus en école)
Double-diplôme	Diplôme validé à l'INP et dans l'université d'origine	Académique (cursus en école)
Stage ou PFE	Crédits ECTS	Pré-professionnel (laboratoire ou entreprise)

Figure 6 : Catégories de programmes d'échange selon la finalité et l'environnement du cursus

Enfin, la distribution des publics internationaux parmi les régions d'origine varie selon les cursus suivis et le type de mobilité (fig. A.30). Établies à partir de différents documents internes (cf. supra), ces données sont incomplètes² (en nombre absolu), mais restent valables pour une analyse comparée. Ainsi, ces courbes montrent voire confirment ou précisent quelques tendances (cf. I.3.B.b) :

- ✓ La majorité des étudiants en échange vient d'Europe (en forte diminution) et d'Amérique latine (en croissance continue). Certaines des progressions constatées (Brésil, Mexique, Canada, Singapour, Chine) sont les effets probables des programmes internationaux.
- ✓ La réduction des étudiants admis sur titre (réguliers) en provenance du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) et d'Europe (Allemagne, Espagne, Italie, Roumanie), est plus ou moins marquée selon les cursus suivis (ingénieur, master ou doctorat). L'apparition récente de la mobilité issue de pays tiers semble se stabiliser ou reste à confirmer : Vietnam, Chine,

¹ À noter que les étudiants en master (2^e année) ont été répertoriés ici en cycle 3 (et non en 2^e cycle comme sur la fig. A4).

² Il manque les données de 2005-06 pour les étudiants en échange. Pour ce qui concerne les étudiants réguliers, seuls sont pris en compte les chiffres relatifs aux 5 à 10 principaux pays dont sont issus la majorité d'entre eux.

Cameroun (ingénieur) ; Vietnam, Chine, Iran, Inde (master) ; Vietnam, Brésil (doctorat).

Ces données (pays d'origine, cadre de mobilité, situation académique, etc.) interfèrent avec les conditions d'intégration et le déroulement des études ou de la formation linguistique des publics internationaux. Il s'agit donc de détailler ces caractéristiques qui les différencient.

b. Qu'est ce qui caractérise ces étudiants ?

C'est par un recueil d'informations sur le terrain que cette caractérisation a pu être initiée, par des entretiens informels avec E. Dutto. Ayant bénéficié de son expérience comme coordonnatrice de la formation en français sur Grenoble INP et de son analyse des différentes catégories du public formé en FLE, j'ai pu recenser deux types de difficultés :

- ✓ sur le plan *pédagogique*, celles liées aux *spécificités de certains publics* (souvent peu nombreux) de par leur *origine culturelle* (non assimilation dans les groupes, problèmes d'ordre méthodologique ou linguistique), leur *niveau hétérogène* en FLE ou leur *situation d'accueil* (cycle préparatoire, filières anglophones, apprenants sur plusieurs universités) ;
- ✓ d'un *point de vue logistique*, celles liées au *suivi de certains étudiants internationaux* par le SRI : *manque d'information* sur le dispositif de formation en français (laboratoires, autres universités de GU, etc.), *problèmes administratifs* (bourse, visa...) qui retardent leur inscription aux cours de FLE (dont la semaine d'intégration).

Des recherches sur les sites internet du groupe INP m'ont permis de compléter les informations sur tous ces groupes d'étudiants qui nécessitent une préparation linguistique, puis de recenser et regrouper les paramètres caractéristiques de la mobilité entrante :

- ✓ *caractéristiques personnelles* (propres aux étudiants) : linguistiques et culturelles (langue maternelle et/ou pays ou culture d'origine, niveau de français) ;
- ✓ *caractéristiques universitaires* (relatives à la formation suivie) : cursus, finalité, lieu et durée, domaine de spécialité, langue d'étude ;
- ✓ *caractéristiques institutionnelles* (liées à la mobilité) : type de mobilité, admission (date, niveau LMD, sélection), prises en charge financière et administrative.

La nature et les composantes des variables sont détaillées en annexe 10 (figure A.31).

Le tableau en annexe 10 (fig. A.32) reprend toutes les variables facilement "mesurables" avant l'admission des étudiants. En conséquence, deux d'entre elles n'y sont pas reportées :

- ✓ le niveau de FLE : variable selon les publics, il sera pris en compte dans les enquêtes ;
- ✓ le domaine de spécialité : pas toujours facile à délimiter dans le champ des sciences de l'ingénieur (les contenus scientifiques sont généraux en classes préparatoires, et groupent

souvent plusieurs thèmes scientifiques pour les formations de cycle 2 et 3).

Par ailleurs, pour faciliter la lecture de ces informations et les structurer en fonction du contexte de l'INP (cf. III.2.B.a), j'ai repris la catégorisation des publics sous la même entrée que celle adoptée par E. Dutto, à savoir en fonction des types de mobilité et de formation suivie, dans une progression relativement au système LMD, en l'adaptant comme suit :

- ✓ étudiants réguliers en formation longue et diplômante (mobilité individuelle) ;
- ✓ étudiants en filière internationale ou formation d'été (cours dispensés en anglais) ;
- ✓ publics en échange (intégrés aux cursus classiques sur des périodes généralement courtes).

Cette présentation est par ailleurs en cohérence avec l'approche d'une formation sur objectif universitaire. En effet, les conditions de préparation linguistique seront à priori différentes selon que les étudiants soient admis à titre individuel pour obtenir un diplôme de l'INP, qu'ils viennent pour une formation internationale en anglais, ou via un programme d'échange pour obtenir des crédits ECTS ou pour valider un diplôme (prise en charge, attentes et objectifs).

Cette étape de recensement (loin d'être exhaustif) ne s'est pas faite sans mal. En effet, cette première difficulté concerne le suivi administratif des étudiants internationaux. D'une part, les étudiants dits "réguliers" sont suivis par les écoles et les laboratoires, alors que le SRI prend en charge les étudiants en "échange", sans une véritable passerelle de communication entre les deux (différents outils pour le traitement des dossiers, et donc pour paramétrer les informations recueillies, différents objectifs des services concernant le suivi des étudiants). D'autre part, l'absence d'informations détaillées sur les multiples programmes d'échange ou partenariats internationaux entre universités ne facilite pas la collecte des données sur les situations universitaires (dont notamment le type et la durée des cursus). Ces obstacles à une gestion cohérente impactent la formation FLE de ces publics à deux niveaux :

- ✓ peu d'étudiants en cursus classique (fig. 32a) bénéficient du dispositif d'intégration ;
- ✓ la spécificité des publics en échange est difficile à prendre en compte en cours de français.

Par ailleurs, ceci ne facilite pas l'énumération des différentes catégories d'étudiants, au vu de la difficulté que j'ai eue à réunir des statistiques complètes et cohérentes pour ces publics.

Ces écueils pourraient être minimisés en amont par une approche politique globale de la mobilité entrante, sur la base d'indicateurs communs à tous ces publics, pour le suivi de la qualité du processus d'intégration et le bon déroulement de leurs parcours universitaires.

c. Synthèse : en quoi ces caractéristiques influent sur leur parcours universitaire ?

À partir du recensement détaillé des caractéristiques en annexe, la mobilité entrante peut ainsi être classée comme le montre la figure 7, en trois grandes catégories en lien avec les

objectifs universitaires des publics internationaux (étudiants et personnel).

1. Les ***cursus réguliers*** mènent à l'obtention d'un diplôme de l'établissement.
2. Les ***parcours internationaux*** proposent une formation entièrement en anglais : les filières internationales (master et doctorat) sont à finalité diplômante (diplôme conjoint avec une université étrangère), mais pas les projet ou programmes internationaux.
3. Les ***programmes d'échanges*** sont parfois valorisés par un diplôme de l'INP (partenariats double-diplôme, accords GU), mais la plupart permettent d'acquérir des crédits ECTS.

La *langue d'étude ou de travail* (français, anglais, ou les deux) est un facteur prépondérant pour déterminer les besoins linguistiques des entrants. Elle constitue donc, au même niveau que *l'objectif de mobilité*, le premier paramètre de tri de ces trois groupes. Ensuite, comme l'ont montré les travaux de recherche en cours (cf. II.3.C.b), *le niveau académique* des étudiants (ou la situation professionnelle du personnel) conditionne les objectifs de formation linguistique de ces derniers : il permet donc de décliner ce classement en sous-catégories, selon ces niveaux ou activités.

Les autres caractéristiques, qui complètent la description de ces parcours (*lieu et durée de la formation, date d'admission*), sont également importantes à considérer pour adapter au mieux le dispositif de formation en français aux situations universitaires. La connaissance du lieu d'études ou de travail (en lien avec le rattachement pédagogique et administratif des publics) permettra de mieux coordonner la formation en français avec les différentes entités de l'établissement. Les études sur le site seront de longue durée (de un à trois ans) ou de courte durée (inférieure à un an) selon qu'il y ait ou pas délivrance d'un diplôme de l'INP : les apprenants pourront donc suivre plusieurs sessions de formation si nécessaire, pour atteindre leurs objectifs. Enfin, la plupart des rentrées universitaires se fait en septembre, avec par conséquent un flux de nouveaux arrivants plus important au premier semestre qu'au second ; il s'agira donc d'évaluer les priorités de formation en fonction des ressources du dispositif.

Enfin, cette description reste à compléter par les données institutionnelles (cf. figures A.32), pour notamment réviser les aspects logistiques du dispositif (procédures d'admission et de sélection, financement des cours).

Parcours ¹		Langue	Niveau	Intitulé et/ou programme	Lieu ²	Durée ³	Rentrée
Régulier	Cursus diplômé (écoles INP)	Français (F)	L	Classe préparatoire & Licence P	CPP + Ecoles	1 à 2 ans	Septembre
			M	Ingénieur & Master P ou R	Ecoles	2 à 3 ans	
			D	Année de spécialisation	Labo ou Industrie	1 à 1,5 an	
	Etudes doctorales	F + A	D	Doctorat	Labo (INP)	3 ans	Septembre
International	Formations en anglais	Anglais (A)	M	<i>Projet Responsable Design</i>	GI	1 semestre	Février
				Master Nanotech	Phelma	1 an	Février
				Masters Fame (prog. Erasmus Mundus)	Phelma		
				Masters Fame et CSE	Phelma + Ensimag	1 à 1,5 an	Septembre
				Master MoSIG	Ensimag	2 ans	Septembre
			D	Doctorat conjoint FunMat (prog. EM)	Labo (LMGP, SIMAP, LEPMI)	1 à 2 ans	Octobre
			<i>Lycée</i>	<i>Programme Raffles</i>	<i>Ense3</i>	<i>15 jours</i>	<i>Juin-Juillet</i>
<i>L3 ou M</i>	<i>Summer Program</i>	<i>Phelma + Ense3</i>	<i>1 mois</i>				
En échange	diplômé	Français	M	Programmes Doubles Diplômes (INP)	Ecoles	1,5 à 2 ans	Septembre
				Programme Grenoble-Brésil (accord GU)	Ecoles + GU	1 à 2 ans	Septembre
	non-diplômé en STAGE	Français	M	<i>Stage (Erasmus, Fitec, ECW, etc.)</i>	<i>Labo ou Industrie</i>	<i>1 à 2 sem.</i>	<i>Septembre ou février</i>
	non-diplômé en ÉTUDES	Français	M	<i>Programme Erasmus Études</i> <i>Programmes Fitec (Brafitec, Arfitec, Mexfitec)</i> <i>Programme ECW (EBW, EUBrazil, India4EU)</i> <i>Réseaux (CREPUQ, ORA, GE4, etc.)</i> <i>Accords bilatéraux (GU et hors programme)</i>	<i>Ecoles</i>	<i>1 à 2 sem.</i>	<i>Septembre ou février</i>
	3 ^e cycle et personnel d'université	F + A	D	<i>Échange doctoral ou post-doctorat</i>	<i>Labo (INP)</i>	<i>1 à 2 sem.</i>	<i>Septembre</i>
Activité prof. ^{elle}			<i>Professeur invité</i>	<i>Labo (INP)</i>	<i>1 mois à 1 an</i>	<i>Toute l'année</i>	
			<i>Personnel académique ou administratif</i>	<i>Labo ou Services (INP)</i>			

Figure 7 : Catégorisation des publics internationaux de l'INP selon leur parcours universitaire

¹ Les parcours non-diplômé (de l'INP) apparaissent en italique. Les classes préparatoires intégrées sont à visée diplômante, car suivies de l'admission en école d'ingénieur.

² Ecoles d'ingénieur de Grenoble INP, autres universités de Grenoble (GU), laboratoires de recherche ou d'entreprise, départements industriels.

³ Ces périodes concernent le séjour en France, la durée totale des formations pouvant être plus longue (complétée par des séjours à l'étranger ou dans l'université d'origine).

Le classement précédent va donc servir de support à l'évaluation des écarts entre l'offre de formation en français et les besoins en formation de ces différents publics. Je me suis appuyée sur l'étude réalisée par Paule Bou (2007a) sur Grenoble Universités (GU), au contexte plus global que le nôtre, pour anticiper les paramètres susceptibles de différencier les besoins des apprenants de l'INP et pour préparer mes enquêtes. Parmi les quatre « facteurs d'échec universitaire » qu'elle avait recensés (cf. II.3.C.b), j'ai surtout retenu les « facteurs universitaires [et] institutionnels ». En effet, selon le SRI, les « facteurs externes [ou] de motivation » se résument essentiellement à un manque de temps (pour la majorité des étudiants) et à l'isolement de certains d'entre eux, mais les étudiants sont généralement motivés et intéressés par leurs études. Par ailleurs, si P. Bou s'est intéressée aux difficultés rencontrées par les étudiants étrangers afin d'élaborer un référentiel de compétences, il s'agit pour nous d'évaluer l'adéquation du système de formation existant aux besoins des étudiants internationaux. Les trois facteurs, que je qualifierai par la terminologie "facteur d'intégration universitaire", seront à déterminer par le biais d'enquêtes menées sur le terrain et pourront regrouper notamment les éléments suivants :

- ✓ facteurs personnels d'intégration : isolement, manque de temps, etc. ;
- ✓ facteurs universitaires d'intégration : difficultés liées aux écarts entre les environnements universitaires des pays d'origine et d'accueil (linguistique, méthodologique ou culturel) ;
- ✓ facteurs institutionnels d'intégration : difficultés liées aux aspects logistiques du parcours de formation : insuffisance de moyens mis en œuvre pour ces publics (communication des informations, ressources matérielles et humaines, organisation de la formation, etc.).

Les études actuelles menées en FOU (cf. II.3) m'ont aidée à prédéfinir ces facteurs ; il s'agira de les préciser pour évaluer leur importance pour chaque catégorie du public international. Ces facteurs seront alors pris en compte pour modifier le système de formation en français.

C'est sur la base de ces éléments (facteurs d'intégration universitaire et catégories du public international) que les écarts entre les besoins ou attentes des étudiants internationaux et l'offre de formation en français ont pu être analysés.

C) L'analyse des besoins de formation en français de ces publics

Par un travail de coopération avec tous ceux qui agissent au cœur du dispositif d'accueil et de formation en français ou qui en voient ses effets, plusieurs investigations ont permis de croiser les données recueillies concernant la mobilité entrante de l'Institut. Celles-ci ont été menées en parallèle – auprès des apprenants, des enseignants et responsables des formations

en français, des professeurs de spécialité et responsables de filières, et des chargés des relations internationales (RI) – et complétées (en amont et en aval) par des observations et études de documents. Les contributions de chacune de ces approches sont analysées ci-après. La synthèse de ce travail permettra de classer les publics selon leurs difficultés et besoins.

a. Quelles sont les attentes et les difficultés des étudiants internationaux ?

En amont des investigations menées auprès des apprenants en FLE, j'ai observé trois classes de niveau de français A1 (vrais débutants), A2+ (intermédiaire), et B2 (avancés) pendant la semaine d'intégration du deuxième semestre (cf. I.2.B). Ces observations et quelques échanges informels avec les apprenants m'ont aidée à préparer les enquêtes. Grâce à cette première approche, je me suis fait une meilleure idée des étudiants étrangers de l'INP et ai pu confirmer certaines informations obtenues en début de stage (cf. I.3.B.b) : public motivé et enthousiaste (forte implication dans l'apprentissage), hétérogène sur les plans linguistique et culturel, et aux attentes diversifiées en matière de préparation linguistique selon le niveau de français, le cursus suivi (cours en français ou en anglais, séjour académique ou stage), etc.

Deux questionnaires ont alors été adressés aux apprenants, en février, durant la semaine d'intégration et en mai, à la fin de la session extensive. L'arrivée de nouveaux étudiants au second semestre était l'occasion de mieux connaître leur perception de leurs difficultés, leurs attentes, et leur ressenti dès leur arrivée en France (données semi-qualitatives). La deuxième enquête, plus quantitative, avait pour double objectif de recueillir ces mêmes types de données auprès des étudiants ayant passé au moins un semestre dans l'établissement et de mesurer l'adéquation du dispositif de formation à leurs besoins. Les résultats obtenus lors de ces deux enquêtes, ainsi que les questionnaires correspondants, sont reportés à l'annexe 11.

Il a été demandé aux apprenants de fournir quatre types d'informations, concernant :

- ✓ leurs caractéristiques personnelles, universitaires et institutionnelles ;
- ✓ leur intégration universitaire (difficultés et aides éventuelles des professeurs) ;
- ✓ les sessions de FLE (difficultés, attentes et objectifs) ;
- ✓ leur évaluation du dispositif d'accueil et de préparation linguistique.

Ils avaient aussi la possibilité de commenter librement tous ces points.

Première enquête (février 2010 – fig. A.33) :

Concernant leurs *caractéristiques*, la majorité de ces étudiants a un niveau débutant en français (dû notamment à un nombre important d'inscrits en cursus anglophone), et est originaire d'Europe (en échange Erasmus essentiellement).

Pour ce qui est de leur *environnement universitaire*, ils sont près de 90% à avoir du mal à suivre les cours parmi ceux qui avaient démarré leurs cursus (66% d'entre eux), mais sont aidés en majorité par les enseignants de spécialité (surtout grâce aux supports de cours, plus rarement par des explications, des reformulations ou le débit de la voix). Ces remarques concernent surtout les étudiants en cursus diplômant (Master Nanotech et Double diplôme) comme le montrent certains de leurs témoignages (cf. fig. A.33d).

Ils sont nombreux (près ou plus de la moitié) à éprouver des difficultés à communiquer :

- ✓ dans les situations d'interactions avec les étudiants natifs (60%), qu'ils attribuent à la langue (pour 50% d'entre eux) et aux différences culturelles (12%) ;
- ✓ avec les services universitaires (44%), pour les dossiers, être orienté, etc. ;
- ✓ dans leur vie quotidienne (54%) : compréhension d'autrui, démarches administratives, etc.

En fin de *formation intensive en FLE*, ils ont pu préciser leurs insuffisances dans les cinq compétences langagières pour 95% d'entre eux (les autres n'ayant pas répondu) : elles concernent surtout la communication orale (67%). C'est d'ailleurs l'oral qui prime aussi pour eux dans les compétences à travailler en FLE (67 réponses pour ces trois compétences). Leurs objectifs sont avant tout de pouvoir se débrouiller au quotidien (34 réponses) et d'avoir des crédits ECTS et/ou une certification (21 réponses).

Enfin, environ deux tiers des apprenants ont répondu à la dernière partie du questionnaire sur la *semaine d'intégration*. Ils soulignent surtout les apports pédagogiques de l'équipe enseignante, mais aussi le fait qu'ils ont pu être sensibilisés aux différences culturelles (en cours et par les activités du BIE) et aidés dans leur l'installation (par le pôle accueil).

En conclusion sur cette première enquête, les résultats ne sont guère très surprenants au vu des difficultés à gérer lorsqu'on arrive en pays étranger (priorité sur la communication au quotidien, particulièrement à l'oral), en plus de la découverte d'un nouvel environnement de travail, ici universitaire (démarches, repérage). Il reste à mesurer l'évolution de ces données après quatre mois de formation à l'INP (de spécialité et de FLE) et à préciser les liens entre les caractéristiques des apprenants et les facteurs d'intégration.

Deuxième enquête (mai 2010 – fig. A.34) :

Si la quasi-totalité des questionnaires avaient été retournés lors de la semaine intensive (le dernier jour, lorsqu'ils passaient leur examen final), il n'y a eu pour cette seconde enquête que 36% de réponses sur les 193 apprenants (jours et lieux des cours variables).

Pour observer la représentativité des résultats obtenus, les *caractéristiques personnelles*

ont été illustrées à la fois pour la totalité des étudiants en formation et pour les 69 qui ont retourné le questionnaire (cf. fig. A.34.a). Les niveaux de langue sont globalement mieux répartis dans cette session extensive qu'en intensif (de 16 à 37% des apprenants par niveau, du A1 ou B2). En revanche, les données ont été recueillies en majorité parmi les groupes débutant, ces publics ayant par ailleurs plus de besoins en formation que ceux du niveau B. Quant à leur provenance géographique, les proportions restent semblables (la moitié sont issus d'Europe, le quart d'Amérique latine, environ 20% d'Asie et 5% du Moyen Orient).

Sur le plan *institutionnel*, la fig. A.34.b montre une proportion non négligeable d'étudiants admis sur titre ou sur concours. En effet, si le dispositif d'accueil donne la priorité aux étudiants en échange (fortement majoritaires lors des semaines d'intégration), ces données reflètent la demande en formation croissante de ceux en cursus régulier diplômant. Parmi les programmes d'échange, Erasmus reste majoritaire, mais moins prépondérant qu'en semaine intensive (environ 50% au lieu de 70%).

Enfin, leurs *caractéristiques universitaires* ont pu être précisées dans cette 2^e enquête (fig. A.34c). Les étudiants qui sont en cursus français diplômant, qu'ils soient en cycle régulier ou en échange, restent minoritaires comparés à la mobilité en échange d'études (validant des crédits ECTS). Ceux qui étudient en anglais sont bien sûr en filière internationale, mais aussi en doctorat d'échange. Les deux langues sont utilisées par les stagiaires et les doctorants, l'anglais pour les études et la recherche et le français pour la communication au sein du laboratoire et avec les pairs.

Concernant leur *environnement universitaire*, ils rencontrent essentiellement des problèmes pour s'exprimer et rédiger ; la compréhension orale est moins critique, mais concerne tout de même 38% des réponses, alors qu'ils suivent les cours depuis au moins quatre mois. L'interaction entre pairs reste difficile pour près de la moitié d'entre eux, et concernent essentiellement les situations de travail en projet ou de cours. Certains ajoutent que les natifs sont « fermés et indépendants » et qu'ils les ignorent (« ils ne nous parlent pas »). Ces commentaires se retrouvent concernant leur intégration au sein des groupes, jugés « fermés aux étrangers », avec plus de 60% de réponses négatives. Enfin, dans leur travail personnel, ils ont essentiellement des difficultés à produire un devoir à l'écrit, mais aussi pour apprendre (manque d'efficacité ou de rapidité, écart dans les méthodes de travail, etc.). Enfin, pour pallier ces problèmes, ils ont plus de soutien de la part de leurs pairs que des enseignants de spécialité (55% contre 30% de réponses positives).

Les *cours de FLE* les aident surtout dans leur vie de tous jours (pour 70% d'entre eux),

et c'est bien d'ailleurs leur objectif principal (95% des réponses). Plus du tiers considère avoir été aidé par ces cours pour leurs études (38% des réponses) : ce résultat dépasse les attentes des étudiants puisque seulement un quart d'entre eux cherchait à pouvoir mieux étudier grâce au FLE. Parmi les compétences qu'ils veulent travailler en priorité, l'oral est plus que largement représenté, avec une forte demande pour améliorer la prononciation, en plus de la maîtrise de la langue en compréhension et expression orales. De même, une partie non négligeable de ces apprenants veut comprendre la culture française en cours de FLE (26% des réponses). Ces deux aspects ont été rajoutés aux quatre compétences de communication, afin de préciser les commentaires apportés dans l'enquête précédente. Ils ne sont toutefois pas corrélables aux caractéristiques personnelles des individus (pays ou niveau de langue).

Si 90% en moyenne se sont exprimés sur l'ensemble des questions de cette enquête, ils ont tous (sauf un) donné leur avis en fin de questionnaire sur la partie évaluation : questions fermées avec une échelle de satisfaction de 1 (pas satisfait) à 4 (très satisfait) ; certains ont même pris le temps de transcrire leurs remarques. Parmi les trois catégories listées, les pairs arrivent largement en tête en matière d'intégration universitaire mais aussi d'accueil, devant le personnel administratif puis les enseignants. Les commentaires et suggestions apportés corroborent les observations faites dans les recherches précédentes concernant les écarts culturels (cf. II.3.A). Ils sont par ailleurs très instructifs pour alimenter les réflexions sur les actions à mener par l'ensemble de l'institution en matière d'accueil et d'intégration du public international. Pour ce qui est du système de formation en français, 16 étudiants avaient suivi la formation FILIPE et seulement quatre pour les cours interculturels ; ceci explique le nombre important de réponses non concernées (NA) par ces deux évaluations (cf. fig.34f), qui restent par ailleurs positives (notées 3 ou 4) pour ces étudiants (satisfaits respectivement à 88% et 100%). Ces évaluations montrent aussi que les cours de FLE répondent aux objectifs de formation des apprenants (90% sont satisfaits, dont la moitié très satisfaits).

Points marquants de ces deux enquêtes et mise en parallèle :

Concernant les *caractéristiques* des publics interrogés (et donc ayant suivi au moins 20 heures de cours de FLE), on retrouve dans les deux cas une majorité d'étudiants en échange, et parmi eux une forte proportion du programme Erasmus (soit d'européens) qui viennent pour les études (et donc qui suivent des cours). La proportion de masters internationaux est également équivalente sur les deux formations (intensive et extensive). La demande d'autres publics à suivre une formation FLE apparaît dans la 2^e enquête : cycles réguliers (diplômant),

doctorants, double-diplômes, stagiaires. Elle se traduit aussi au niveau de la plus grande mixité linguistique concernant à la fois la région d'origine (européens pour moitié seulement), le niveau de langue (moins de débutants en extensif, ce qui n'est pas étonnant) et la langue d'étude (avec les étudiants en laboratoires, stagiaires ou de 3^e cycle qui utilisent aussi l'anglais). Ces aspects influent sur les difficultés ou besoins exprimés par ces publics.

Dans les deux cas, ils sont nombreux à éprouver des *difficultés en cours* (ce n'est pas le cas pour environ de 30% en semaine intensive, et 20% en semaine extensive). Mais la comparaison s'arrête là : la semaine d'intégration est réservée aux primo-arrivants (certains n'ayant pas commencé les cours) qui sont surtout déroutés par l'adaptation à un nouveau système universitaire et par les difficultés à comprendre (manque d'entraînement oral) ; en fin de session extensive, les étudiants en échange terminent pour la plupart leur séjour (4 à 6 mois), les autres publics étant présents sur le campus depuis plus longtemps. Leurs difficultés subsistent alors en compréhension orale, mais se ressentent surtout en production (orale puis écrite). Si leurs *difficultés avec les étudiants natifs* s'amenuisent (bonne intégration pour près des deux-tiers), elles restent présentes au niveau des interactions, surtout du fait d'une mise à l'écart ressentie pour certains, notamment dans le travail de groupe. Enfin, ils ont des *problèmes de méthodologie* surtout pour rendre un travail écrit, mais aussi pour apprendre. Dans l'institution, il y a dans les deux cas (données quantitatives et qualitatives) une tendance à plus d'*aide* et de compréhension de leurs pairs, mais peu du personnel administratif ou pédagogique. Ces points peuvent être transcrits en termes de besoins en FLE (linguistiques, interculturels et méthodologiques) comme suit (cf. fig.8) :

Besoins (semaine d'intégration)	Besoins (session extensive)
PO > CO (vie quotidienne)	Oral (PO-CO) > PE > CE (quotidien et études) Phonétique (pour ceratins)
Interculturel (vie quotidienne et universitaire : adaptation, relation à autrui)	Interculturel (pairs : intégration)
	Méthodologie (écrit > apprentissage)

Figure 8 : Besoins probables des apprenants en FLE selon leur "ancienneté" à l'INP

Ce travail mériterait d'être approfondi concernant l'accueil (première partie du deuxième questionnaire), en exploitant notamment les réponses concernant les sources d'information en amont de l'accueil, pour optimiser la communication vers ces publics.

b. Quelles sont les difficultés observées par les enseignants de FLE ?

Bien que centrées sur les apprenants, mes observations de classe en semaine intensive m'ont permis par ailleurs d'apprécier le déroulement des cours, dont notamment :

- ✓ l'objectif d'aide à l'immersion culturelle et au repérage dans la ville de Grenoble, grâce à une séance rallye sur internet organisée avec le groupe de niveau B2 ;
- ✓ une demande des apprenants de niveau intermédiaire de maîtriser la structure de la langue et le besoin de pouvoir bien communiquer (et prononcer) à l'oral ;
- ✓ la volonté des apprenants débutants, tous asiatiques et en cursus anglophone (Nanotech), d'acquérir les bases linguistiques pour "survivre" au quotidien.

J'ai également noté un très bon contact entre les étudiants et les formatrices dans les trois cours, celles-ci suscitant la participation des apprenants en cours. Elles ont par ailleurs fait preuve de leur bonne connaissance de ces publics, par une prise en compte de leurs besoins.

Les premiers échanges informels avec les formatrices et les rapports écrits consécutifs aux points pédagogiques effectués au sein de l'Alliance Française (AF), ont souligné la difficulté à « trouver un programme [de formation] répondant aux attentes de chacun ». Suite aux deux actions de formation du second semestre, les enseignantes de FLE se sont exprimées sur des problèmes concernant les apprenants et les aspects logistiques de la formation, pour ensuite apporter quelques suggestions d'amélioration.

Pour ce qui est du *public*, elles ont noté sa forte « hétérogénéité : nationalités, parcours, objectif, âges... » au sein des groupes. Ils sont en revanche très assidus aux cours « malgré des journées surchargées et ensuite le travail perso à enchaîner... ». Elles rencontrent par ailleurs des « difficultés notables avec les groupes suivant un cursus en langue anglaise ». Aussi, le public international s'est montré « particulièrement exigeant » avec un « esprit de compétition » (« demande de passer au [cours de] niveau supérieur ») et une « mentalité trop grande école » (dont parfois l'« attitude un peu hautaine de certains étudiants »). En revanche, les formatrices apprécient ces « étudiants qui pigent très vite et qui veulent apprendre beaucoup de choses ».

Côté *organisation*, la « classe [est parfois] trop chargée [...] pour les activités d'EO et les interactions » (temps de parole de chacun limité). Les « sessions intensives [sont jugées]... trop intensives. 4h, c'est bcp trop long... », surtout « le dernier jour [...] après le test, c'est difficile de les garder motivés ». Dans leurs évaluations des cours, « les étudiants notent souvent [...] que 2h par semaine, c'est trop peu » pour les sessions extensives et que les horaires sont trop tardifs (de 18h30 à 20h30). Ces avis sont aussi partagés par les formatrices. Enfin, il n'y a parfois pas assez de postes pour les séances en salle informatique de l'INP.

Concernant les *points à améliorer*, il faut déjà noter la *mise en place d'actions* qui ont

résolu une partie de ces problèmes :

- ✓ la modification du planning de la session intensive (« début des cours le lundi aprem... [mais jugé] pas très pratique pour les profs » selon une des enseignantes) ;
- ✓ la réorganisation des groupes de niveaux en début de formation (« après les changements [...], les groupes [...] étaient d'un niveau homogène ») ;
- ✓ une « réponse adaptée [aux besoins différenciés] grâce aux rencontres avec [les] profs à l'issue de la première (voire 2^{ème}) séance [de cours] en vue d'ajuster le contrat pédagogique » (cf. I.2.C) ;
- ✓ des « contenus [de] cours adaptés à la demande de français général » et incluant des « thématiques liées au monde scientifique ».

Selon l'AF, il reste cependant à résoudre les *points de tension* suivants :

- ✓ « diminuer le nombre d'étudiants » par classe (pour les activités orales) ;
- ✓ aménager la durée de la semaine d'intégration¹ (« 3h, ce serait pas mal mais cela sous-entend plus de jours de cours... »), en allongeant un peu la session « sur 6 jours et non 5 » et « commencer dès le vendredi matin par exemple » ;
- ✓ rallonger les séances hebdomadaires des sessions extensives (« 3h par semaine, 2 fois 1h30 ce serait plutôt pas mal ») ;
- ✓ demander à l'INP de « fournir un ou deux postes [informatiques] supplémentaires ».

Enfin quelques *pistes de réflexion* ont été proposées par l'équipe pédagogique de l'AF :

- ✓ Concernant les étudiants qui suivent un cursus anglophone, il est suggéré de les « "extraire" des sessions classiques et [de] leur proposer un parcours spécifique » (masters internationaux à « Phelma, étudiants émirati, NCEPU... »).
- ✓ Une « sensibilisation au CECR à faire en classe (première séance) et/ou [une] présentation à la journée d'accueil des étudiants » apparaît indispensable au vu des revendications des apprenants relativement à leur progression. En effet, comme le rappelle l'équipe enseignante, « on ne couvre pas un niveau CECR en 20h !! ».
- ✓ Les apprenants pourraient bénéficier d'un « suivi individualisé grâce à la mise en ligne de ressources adaptées (blended learning) sur le site de l'AF (en construction) », et peut-être aussi d'avoir « recours à FILIPE »
- ✓ Enfin, l'AF a émis la « possibilité d'apporter une aide en phonétique (logiciel Speedlingua installé sur les postes de l'AF) » à certains étudiants.

¹ Il est rappelé que l'organisation de cette session intensive inclut une demi-journée de cours, suivie d'activités d'intégration organisées par le BIE (cf. I.2.A) et de travail personnel en français.

Notons par ailleurs que ces actions de formation, dispensées sur les sites des écoles de Grenoble et dans les locaux de l'Alliance Française, ne s'adressent pas aux étudiants étrangers de l'Esisar. En effet, située à Valence, cette école prend directement en charge leur formation linguistique, de par son éloignement géographique. Les besoins de ses apprenants seront toutefois examinés lors de l'analyse des entretiens menés ci-après.

c. Quelles sont les difficultés observées par le personnel de l'INP ?

Durant le mois d'avril, nous avons interrogé avec E. Dutto plusieurs responsables des six composantes du groupe de l'établissement qui coordonnent la mobilité entrante sur le plan administratif ou pédagogique : chargés des relations internationales au sein des composantes et enseignants-chercheurs (responsables RI, de filière ou de master, chargé de mission, etc.). Ces personnes sont listées dans le document support de l'enquête (cf. annexe 12), élaboré à l'aide des rapports de P. Bou (2007a) et de F. Meunier (2003), très formateurs pour leur rigueur méthodologique et leurs contenus. Le guide d'entretien recensait cinq types de données concernant : les publics, leur environnement académique, les difficultés observées, les ressources pédagogiques éventuelles et la correction linguistique dans les productions. L'objectif était de recueillir à la fois des informations factuelles et chiffrées, mais aussi des retours d'expérience sur le suivi administratif et pédagogique des étudiants étrangers. Les notes prises lors de ces entretiens sont reportées en annexe 12 et synthétisées ci-après.

Ense3

Le public international de l'Ense3 se différencie selon ses caractéristiques (culturelles ou universitaires) et ses difficultés ou besoins en français. Les *admis sur titre* ne bénéficient pas de cours de FLE à la hauteur de leurs besoins qui sont surtout liés à des problèmes d'adaptation culturelle et des difficultés à rédiger. Ces difficultés sont propres aussi aux francophones, quelle que soit leur parcours universitaire. Certains étudiants sont en demande de cours de FLE au niveau C1, mais ont surtout besoin de cours spécifiques liés à la méthodologie (savoir écrire un CV, une lettre de motivation, etc.) et à la recherche d'un stage en entreprise (problèmes interculturels, etc.). Une préparation linguistique insuffisante de ces publics peut conduire à des effets démesurés (échec et coût d'un redoublement), comparés au financement du FLE pour si peu d'étudiants (en moyenne 25 par an). Les étudiants étrangers sont majoritaires en *Master* et bénéficient d'un système souple concernant la restitution de leurs travaux (écrits et oraux). Les étudiants francophones et européens s'expriment souvent en français, langue qu'ils maîtrisent souvent mieux que l'anglais (au moins pour les

premiers). Les autres étudiants (non-francophones hors Europe) peuvent rédiger en anglais (ce qui ne leur pose généralement pas de problèmes) mais peuvent rencontrer des difficultés dans le suivi des études (comme le manque d'autonomie ou problèmes de communication dus aux écarts culturels pour les asiatiques, ou l'isolement pour d'autres). Les **publics en laboratoire**, composé de stagiaires (master ou échange), de doctorants, de chercheurs invités et de master recherche ont à la fois besoin de travailler leurs compétences orales pour les situations d'interaction courantes, mais aussi rédactionnelles pour restituer leurs travaux (thèse, rapport, etc.).

Ensimag

Parmi les 40% d'étudiants étrangers, ils sont nombreux à être francophones (originaires d'Afrique pour la majorité). Pour le reste, ils sont surtout **en échange** (études ou stage), dont les **double-diplôme**. Ils bénéficient systématiquement de cours de FLE, sur des durées adaptées à leurs besoins. Les **master internationaux** ont surtout besoin du français au quotidien et suivent donc des « cours sur mesure ». En revanche, les **masters recherche** (non comptabilisés dans ces chiffres), n'ont pas tous les mêmes situations d'accueil et de préparation linguistique (formations cohabilitées UJF-INP). Enfin, la plus part des **doctorants** viennent en échange sur un semestre.

Les écarts besoins – formation en FLE les plus importants concernent les apprenants de niveau débutant (volume horaire insuffisant) ou très avancé (cours inadéquats). L'importance de l'accueil a été particulièrement soulignée : difficultés dans les démarches administratives (au quotidien et universitaires) au tout début du séjour, efforts particuliers d'intégration à l'Ensimag avec en sus des ateliers interculturels, suggestions d'un recrutement anticipé pour mieux préparer l'arrivée et la formation des publics.

Esisar

Les étudiants internationaux de l'Esisar, peu nombreux, sont plutôt francophones en **cycle régulier**, originaires du Brésil, du Vietnam et de la Roumanie en **double-diplôme** et du Maghreb, d'Asie et d'Amérique latine **en laboratoire**. Ils sont bien intégrés au sein de l'école et parmi les étudiants français, car ils bénéficient d'une petite structure et sont peu nombreux (moins de 20 étudiants non francophones par an). Leur progression en français est satisfaisante suite à la formation FLE dispensée par le Centre d'Etude de Valence (petits groupes de dix apprenants, 45h de cours par semestre, à raison de deux créneaux de heures par semaine). Ils sont également aidés grâce à des supports de cours en anglais.

GI

Les étudiants internationaux de GI (69 en 2009-10) sont essentiellement *en échange*, en *double-diplôme* et en *stage*. Ils sont surtout francophones en *cycle ingénieur* (avec quelques thaïlandais), et européens ou brésiliens pour les double-diplôme et les échanges. Quelques étudiants (surtout des anglo-saxons) intègrent le cursus *Responsible Design* (projet d'un semestre pour lequel ils restent en groupe). Diverses aides sont apportées aux étudiants étrangers dans leur cursus par le BIE (photocopies de notes de cours) et par les enseignants :

- ✓ cours de communication pour la présentation orale du projet de fin d'études ;
- ✓ encouragement des natifs à intégrer un étranger dans leur groupe de travail ;
- ✓ admission à la semaine de remise à niveau de pré-rentrée (prévue pour les admis sur titre).

Les difficultés se différencient avant tout selon la provenance géographique des étudiants (écarts culturels), mais portent aussi sur la compréhension du système universitaire français (beaucoup de présentiel, moins de travail individuel, changements d'emploi du temps). Ce dernier point est moins problématique pour les accords à gros flux d'étudiants (ceux-ci y sont préparés par l'université d'envoi), mais perturbe souvent les européens. Quelques étudiants (mexicains, italiens, etc.) ont plus de problèmes dû à la langue, comparés à d'autres (scandinaves, allemands, etc.). Enfin, dans les projets, les étudiants internationaux aspirent à plus de reconnaissance de leurs compétences et d'écoute de leurs pairs français.

Pagora

Les besoins en FLE des quelques étudiants étrangers non francophones de Pagora sont minimes et concernent surtout la communication quotidienne. Il y a très peu d'étudiants en *échange* (finlandais), peu motivés pour des cours de français. L'école n'offre pas de cours de FLE aux *stagiaires* (séjour très court). Pour le *master professionnel* (Pulp and Paper Science, dispensé en anglais), il y a parfois quelques étudiants non-francophones. Les étudiants *réguliers* (licence professionnelle et cycle ingénieur) et en *double cursus* sont généralement francophones et n'ont pas de besoins particuliers en FLE, de même pour les *masters 2 recherche*, provenant surtout du Maghreb. Les *doctorants* peuvent suivre des cours de français au cours de leur première année à leur demande, et selon leur contrat doctoral.

Phelma

Les informations obtenues pour cette école concernent la formation Nanotech (environ 40 étudiants en *master international*), qui se déroule sur un semestre en France (arrivée des étudiants en février). La promotion est essentiellement francophone (partenariat Suisse-Italie-

France), avec environ 10-15% de non francophones¹ (dont peu d'italiens) issus d'Asie (Chine, Inde, Pakistan), d'Iran, d'Europe (Serbie, Grèce, Russie), d'Amérique Latine (Argentine, Colombie, Brésil) et plus rarement du Canada. Ces derniers suivent alors les cours de la semaine d'intégration de février puis de la session extensive si besoin. Parmi les difficultés observées, la charge de travail importante en France crée un "choc" culturel et d'apprentissage chez les étudiants. Ils ont des problèmes d'adaptation et de langue au quotidien, mais aussi d'accueil (communication en anglais difficile avec le personnel de l'école). Un tutorat entre étudiants du groupe a alors été mis en place (pour les démarches au quotidien notamment). En cas de difficultés, ils sont très bien encadrés par leurs professeurs. Des suggestions ont été émises concernant le BIE : les étudiants (non formés au FLE) pourraient être mieux informés sur l'accueil et les activités du BIE tout au long de l'année.

Synthèse des entretiens

Les **difficultés rencontrées par les publics internationaux** sont sources d'échec soit académique (redoublement en cursus diplômant) soit d'intégration (expérience de mobilité non concluante). Ces deux cas constituent pour l'établissement un frein au développement des flux entrants. Pour éviter (ou du moins limiter) ces situations, les **besoins préconisés en FLE** ont alors été suggérés en fonction des parcours universitaires et des caractéristiques propres (culture ou langue maternelle) à ces étudiants.

La **posture des enseignants** concernant les compétences langagières des publics internationaux est très variable. Leurs pratiques, loin d'être généralisées, peuvent inclure :

- ✓ la prise en compte de leurs difficultés dans les modalités de cours (supports en anglais ou distribués avant le cours) ou d'évaluation (ressource ou temps supplémentaire) ;
- ✓ l'encouragement à travailler en binôme natif/non-natif en TD, TP ou projets ;
- ✓ un suivi pédagogique plus présent et continu (présentations en groupe co-évaluées, points réguliers avec l'enseignant sur l'avancée du travail) ;
- ✓ des réflexions pédagogiques sur le discours de l'enseignant (sujets d'examens) ;
- ✓ la non pénalisation pour les "imperfections" de langage dans les productions académiques si les exigences universitaires sont respectées (consignes, cohérence, contenu scientifique, etc.), indulgence qui peut être compromise si la qualité du discours est insuffisante.

De même, quelques **suggestions sur l'accueil et le FLE** ont été émises :

- ✓ diffuser des informations sur l'offre de FLE à tous les publics (étudiants en échange ou

¹ Sur 10-12 places ouvertes aux étrangers, seuls un à deux viennent chaque année (pas de financement côté INP, hormis une bourse d'excellence), les autres s'inscrivent à Polito. Les pakistanais et iraniens ne sont plus acceptés (problèmes de visas).

pas, ou même francophones) ;

- ✓ offrir des cours intensifs d'un mois en août pour les étudiants en cursus long ;
- ✓ informer les étudiants (non inscrits aux sessions de FLE) sur le dispositif FILIPE ;
- ✓ organiser de façon systématique des tandems¹ entre étudiants natifs et internationaux pour favoriser le processus d'intégration des étrangers et la préparation d'un projet de mobilité à l'international pour les français.

Les informations complémentaires obtenues dans ces entretiens semi-dirigés ont révélé les **problématiques institutionnelles** suivantes :

- ✓ La centralisation des informations concernant les étudiants internationaux au niveau des écoles permettrait d'améliorer le suivi administratif de ces publics, et donc de coordonner au mieux leurs conditions d'accueil et leur préparation linguistique.
- ✓ Il n'y a pas de véritable "mesure" de la progression linguistique (ou relative à l'adaptation) des étudiants étrangers en difficulté dans leurs parcours et non inscrits en cours de FLE.
- ✓ La connaissance des modalités de formation de chacun des parcours universitaires (dates de rentrée en particulier) est essentielle pour anticiper les actions de formation possibles (pour favoriser notamment l'intégration des primo-arrivants).
- ✓ La politique de sélection des candidats n'est pas vraiment définie concernant leurs compétences en français : des mesures sont prises au cas par cas pour les cursus diplômant (niveau FLE minimum recommandé, entretiens) et il n'y a pas d'exigence pour la mobilité dans le cadre d'échanges.
- ✓ Les publics hors échange ne sont pas toujours informés des possibilités et du contenu du dispositif linguistique à l'INP.
- ✓ Enfin se pose la question du financement de la formation FLE. Bien que jugée comme une ressource nécessaire, elle est encore insuffisamment utilisée par certains publics, et la multiplication des programmes de bourses complique les démarches administratives qui permettraient à l'INP de bénéficier de la prise en charge des cours de FLE par ces organismes partenaires.

Ces aspects de la formation se révèlent cruciaux pour mener à bien le projet d'amélioration du dispositif linguistique, comme cela avait été particulièrement souligné par B. Corvaisier et E. Dutto durant ce stage. Des **suggestions d'ordre logistique** ont par ailleurs été émises à ce sujet par les personnes interrogées, à savoir :

- ✓ mettre en place des programmes de bourses d'excellence pour encourager la mobilité

¹ Peu d'étudiants de l'INP bénéficient de ce dispositif Tandem via le BIE à GI ou l'association « Integre » de GU.

entrante, qui est surtout attirée par le prestige des établissements et les formations internationales (dispensées en anglais) ;

- ✓ fournir des tests de français avec les corrections aux enseignants chargés du recrutement à l'international ;
- ✓ renforcer la formation en français pour les publics en grande difficulté ;
- ✓ s'inspirer du modèle de l'école centrale de Pékin.

L'ensemble de ces points (problématiques, solutions et conséquences) ont été récapitulés sur la figure 9 ci-après, certains étant complétés de préconisations personnelles qui m'ont été inspirées par ces échanges.

Pour conclure, l'objectif d'améliorer l'accueil et la préparation linguistique semble donc dépasser le seul cadre d'un cours de 20h de français ! Plusieurs pistes de travail ont été émises concernant notamment le processus d'intégration de tous les étudiants étrangers, incluant les francophones et les étudiants non inscrits en FLE :

- ✓ organiser une journée d'accueil de l'établissement (direction, SRI, BIE) pour tous ces étudiants, en septembre et en février, en vue de diffuser des informations (universitaires et socio-culturelles) utiles au bon déroulement de leur séjour ;
- ✓ mettre en place des activités interculturelles (ateliers, conférences, etc.) sur les différents sites universitaires, par une réflexion globale sur les problématiques des écarts entre les cultures (au quotidien mais surtout entre systèmes universitaires)¹ ;
- ✓ impliquer aussi les enseignants (et le personnel administratif) dans le processus en leur donnant des outils d'aide pour les étudiants internationaux ;
- ✓ et enfin encourager les étudiants natifs à mieux se préparer à leur mobilité à l'international en développant en amont leurs compétences interculturelles (meilleure compréhension des étudiants étrangers de Grenoble, attitude ouverte à leur égard, volonté de travailler ensemble).

¹ Se référer à ce sujet à Florence Michau pour baser la réflexion sur le travail effectué lors des ateliers organisés par Perform

Problématique	Suggestions	Effets (mesurés ou probables)
Gestion administrative de la mobilité entrante	Centraliser les informations sur ces publics au niveau des écoles (transfert interne et intra GU) Grouper la gestion des mobilités (entrante et sortante)	Amélioration du suivi administratif des étudiants Meilleure coordination de l'accueil et de leur préparation linguistique Meilleur suivi des étudiants (vision des problématiques d'échange)
Evaluation de la progression des étudiants en difficulté (langue, intégration)	Elaborer des indicateurs d'« intégration universitaire »	Mesure possible de la réussite académique ou de la qualité du séjour d'échange Plan d'action possible pour remédier aux causes d'échec
Modalités des parcours de formation (dates de rentrée, durée des études, bourses...)	Détailler et diffuser les caractéristiques universitaires et institutionnelles pour chaque parcours de formation	Meilleure lisibilité des formations (facteur d'attractivité) Anticipation possible de la préparation linguistique et de l'intégration des primo-arrivants
Politique de sélection concernant le FLE	Exiger ou recommander un niveau FLE minimum (A2 ou B1) selon les cas (diplômant ou pas) Utiliser des outils d'évaluation documentés (tests en ligne de l'AF ou spécifiques à élaborer selon les cas) Préparer en amont les étudiants sélectionnés (FLE intensif d'un mois en présentiel ou FILIPE à distance)	Étudiants plus motivés pour intégrer l'INP (bonne préparation, soucis de qualité) Optimisation de la formation FLE à l'INP pour les niveaux faibles Contribution à la diffusion à l'international du dispositif Filipé
Financement de la formation FLE	Recenser et analyser les programmes de bourses qui incluent une formation en français Développer un outil de gestion des dossiers de bourses	Démarches de financement facilitées pour les services administratifs Prise en charge partielle des cours de FLE par les organismes partenaires
Communication interne sur la formation FLE	Proposer la formation linguistique à tous les étudiants entrants puis évaluer leurs besoins pour les demandes hors échanges Clarifier les procédures de prise en charge en interne	Anticipation des difficultés académiques liées à la maîtrise du français Aide à la décision parmi les possibilités de formation suivant les apprenants

Figure 9 : Leviers ou moyens d'action possibles au niveau institutionnel

D) L'analyse de l'offre de formation en français

Si la souplesse du système de formation en français de l'INP ne facilite pas la tâche des enseignants de français et des responsables pédagogiques, elle donne toutefois au public international la possibilité de se former tout au long de l'année, en s'inscrivant de façon indépendante aux cours de français général et scientifique ou en participant à des projets ou conférences interculturels. Conformément à la deuxième étape de la mission de stage, l'offre de formation sera analysée ici, à partir d'informations précédentes (cf. I.2), des observations de séances (cours de FLE, sessions FILIPE, conférences) et de discussions avec E. Dutto.

a. Les ressources et contraintes du projet

Les moyens mis en œuvre pour assurer l'accueil et la préparation linguistique se traduisent, au niveau des **ressources humaines**, par la coordination et le suivi pédagogique de l'ensemble du système de formation. Ces activités relevant du SRI sont menées par E. Dutto :

- ✓ gestion administrative et coordination des cours de FLE ;
- ✓ organisation administrative et pédagogique et tutorat des sessions FILIPE ;
- ✓ coordination et enseignement des sessions et activités interculturelles.

Elles sont secondées par les chargés des relations internationales des cinq écoles de l'INP sur les sites de Grenoble. Les chargés RI gèrent les aspects administratifs concernant leurs étudiants étrangers et organisent des activités favorisant l'intégration de ces publics (séances d'accueil et d'information, ateliers de sensibilisation à l'interculturalité, etc.).

Sur le plan **matériel**, les locaux dédiés à la formation FLE sont ceux de l'Alliance française ou les salles de cours ou d'informatique des écoles. Les séances FILIPE en présentiel sont dispensées dans les salles informatiques d'un ou plusieurs sites de Grenoble INP. Cette organisation est revue pour chaque rentrée universitaire et demeure un point de tension pour les cours intensifs, compte-tenu du besoin important de salles disponibles pour les semaines d'intégration en FLE, et des spécificités des apprenants pour les modules FILIPE (lieu d'études, spécialité scientifique, emploi du temps). Les conférences dans le cadre de la sensibilisation interculturelle, se déroulent dans l'amphithéâtre du site de Génie Industriel (en moyenne une par mois). Pour les sessions FILIPE en autonomie durant l'année, les étudiants peuvent travailler chez eux (ordinateur personnel) ou disposer des postes informatiques de leur école. Ils travaillent à leur rythme et le tutorat est limité à des échanges par email et un point en présentiel sur le module étudié en fin de formation.

Concernant le *financement de la formation en français*, le budget alloué par l'établissement n'est pas clairement communiqué, ni la répartition de sa prise en charge (SRI, écoles, laboratoires). Les étudiants en échange peuvent s'inscrire aux cours de FLE (et aux sessions FILIPE) via le SRI. La formation en français général reste ouverte aux autres catégories d'étudiants sur demande. Dans tous les cas (échanges ou pas), ces cours sont dispensés la plupart du temps sur les budgets propres à chaque unité de rattachement (écoles et laboratoires), sauf exception. Les sessions FILIPE sont prises en charge par le SRI (logistique, gestion administrative et tutorat) pour les étudiants en échange et ceux en cursus diplômant (en français) de 2^e cycle (admis sur titre, double-diplôme, programme Grenoble-Brésil). Les stagiaires, doctorants et certains masters internationaux peuvent bénéficier de ces sessions sur demande avec possibilité de suivi personnalisé.

b. Les dispositifs mis en place dans des établissements similaires

Le manque de temps ne m'a pas permis d'affiner cette analyse par un "benchmarking" des offres de formation d'établissements d'enseignement supérieur comparables, comme initialement prévu dans ce travail de stage (cf. I.4.A). Le questionnaire qui leur était destiné est reporté en annexe 13 (rempli des données concernant l'INP). Il a été remis par E. Dutto aux responsables FLE des établissements ciblés, lors d'une réunion de travail, sans retour de leur part (période bousculée certainement pour tous). Ce document pourra constituer cependant un support pour le prolongement éventuel de cette étude comparative. Les enquêtes à prévoir dans ce cas seront alors à repenser au vu des résultats de ce stage, et peut-être à élaborer plutôt en vue de confronter les problématiques et les solutions apportées ou préconisées par chaque établissement et d'analyser leurs effets de façon critique.

III.3. Le projet pédagogique

Il s'agit à présent de déterminer en quoi et comment adapter l'offre de formation aux besoins identifiés des publics internationaux, en déclinant les objectifs pédagogiques de la formation, ses contenus, la méthode et techniques choisies et les outils et supports envisagés.

A) Les objectifs pédagogiques de la formation

La formulation des objectifs opérationnels constitue la dernière étape d'un processus d'ingénierie de formation. Chacun de ces objectifs « est issu de la démultiplication d'un objectif général [et] précise de façon univoque le résultat de l'action » (Remaud, 2009). Selon le contrat pédagogique du SRI concernant la formation de FLE, les objectifs pédagogiques

relativement aux deux objectifs généraux de formation sont les suivants :

1. Pour « préparer les étudiants à s’immerger dans la vie quotidienne en France et [...] qu’ils soient en mesure de poursuivre leur cursus à Grenoble INP », le module de français général « doit rendre les étudiants capables » :

- de se familiariser avec l’environnement social et universitaire français (contexte et méthodologie) ;
- de comprendre / produire différents types de discours et d’écrits dans un français courant ;
- de se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées lors de leur séjour en France ;
- de décrire leur formation, leur environnement immédiat et leurs centres d’intérêt... en contexte quotidien et/ou professionnel (recherche d’un stage, rédaction de leur rapport de stage)... »

2. Pour « préparer les étudiants à suivre les cours scientifiques en français », le dispositif en FOS « doit rendre les étudiants capables » :

- d’assimiler / renforcer des notions scientifiques de niveau L1/L2 dans la discipline ;
- de comprendre / mémoriser le vocabulaire essentiel de la discipline en français ;
- d’identifier des mots-clefs et prendre des notes pendant un cours scientifique en français ;
- de comprendre les intitulés et les consignes des épreuves ou exercices écrits [avec un] accent mis sur les compétences de réception (orale et écrite) ;
- d’identifier les niveaux de discours de l’enseignant.

B) Les adaptations possibles de l’offre de formation existante

Les synthèses des différentes enquêtes conduisent aux préconisations suivantes sur la formation en termes d’ouverture aux publics, de modalités, de contenus et de méthodes et outils. Ces propositions tiennent compte de la mise en œuvre en amont d’une réflexion globale de la politique d’accueil et d’intégration des publics internationaux (cf. fig.9). De façon générale, l’offre de formation s’inscrit dans un objectif universitaire (FOU), et vise donc à développer des compétences non seulement linguistiques, mais aussi interculturelles et méthodologiques.

a. Les publics

La formation pourrait être ouverte à toute la mobilité entrante : en échange ou admis sur titre, étrangers francophones ou pas, poursuivant des activités académiques ou de recherche dans l’établissement, pour des durées plus ou moins longues. Elle impliquerait également le personnel de l’établissement et les étudiants natifs dans une visée essentiellement interculturelle. Les besoins différenciés des publics étrangers restent à anticiper en termes du nombre d’apprenants, d’objectifs de formation, et de compétences en FOU à développer.

b. Les modalités de la formation

L’établissement ne disposant pas de structure de langue, l’essentiel de la formation sera à

assurer par un organisme partenaire habilité à dispenser des cours de français (comme c'est le cas actuellement avec l'Alliance Française). Les ressources internes pourraient prendre en charge certaines spécificités de cours (interculturel ou sur le dispositif FILIPE, orienté sur des apprentissages liés aux sciences) ou de publics (petits groupes en flux de mobilité réduite sur contrat spécifique par exemple). Les lieux de formation en FOU sont idéalement au plus près des lieux d'études ou de recherche pour faire face à la disparité spatio-temporelle des situations des publics INP (différents campus et emplois du temps). L'offre pourrait être étendue sur l'année (cours intensifs/extensifs), en envisageant diverses modalités pédagogiques (à distance/présentiel) et formules pour la prestation (externe/interne), le tout sous réserve de budget suffisant. La figure A.37 (annexe 14) synthétise les formules détaillées ci après. Il est à noter que cette visibilité de l'offre n'engagerait pas Grenoble INP à assurer coûte que coûte l'ensemble de ces formations. Le démarrage d'une session ne serait effective que sous réserve d'un nombre minimum d'inscriptions permettant d'optimiser le coût de la formation, ou du paiement direct de la formation si elle n'est pas prise en charge par l'institution.

Sessions FLE d'intégration (intensives en présentiel)

Une formation intensive des publics primo-arrivants est essentielle pour favoriser leur accueil et leur intégration, et donc réunir les conditions favorables d'un séjour ou d'un cursus réussi. Elle limite notamment l'accumulation de malentendus interculturels, mais aussi un gain en temps des apprenants et en coût pour l'institution (direct et indirect), si l'expérience est concluante et dispense d'une formation plus longue. Or l'offre actuelle ne suffit pas à la demande en termes de dates, de durée et de volume. Je propose donc d'ouvrir une autre session intensive lors de la pré-rentrée universitaire, en plus de celle existante actuellement (une semaine fin août début septembre). Dispensée sur tout le mois d'août et une semaine en septembre pour adapter la formation aux différentes rentrées universitaires et arrivées sur Grenoble. Une troisième session, entre janvier et février s'adresserait aux étudiants, moins nombreux, qui arrivent au second semestre (comme c'est déjà le cas).

Sessions FLE (extensives en présentiel)

Au vu des pratiques concernant les cours extensifs, il serait plus efficace de prévoir une session de 30 heures (deux fois une heure trente par semaine), au lieu de la formule actuelle (deux heures hebdomadaires), pour faciliter l'apprentissage (facteurs de fréquence et fatigue), voire limiter le coût de la formation (une session de 30 heures au lieu de deux de 20 heures).

La question des horaires, trop complexe à traiter pour l'ensemble des configurations à l'INP, sera à ajuster en fonction des inscriptions. Un créneau 18h30/20h serait donc fixé pour tous, et d'autres horaires pourraient être proposés au cas par cas sous réserve de groupes suffisants d'apprenants.

Formation FILIPE (en présentiel réduit et en autonomie)

La configuration de la formation FILIPE déjà existante à l'INP fonctionne relativement bien : une session en présentiel réduit en septembre et la formation en autonomie durant l'année. Pour rappel, cette formation en français tient compte à la fois de la spécialité des étudiants (modules scientifiques) et du milieu universitaire (modules interculturels).

Formations complémentaires

Avec la multiplication des partenariats à faible flux de mobilité, les étudiants hors Europe sont parfois moins bien préparés pour leur séjour en France, en termes linguistique et de choc culturel. Pour pallier cet obstacle, il s'agirait, en amont de l'accueil, de mettre à disposition de ces publics quelques modules de formation à distance (les plus accessibles de FILIPE quant au niveau linguistique et scientifique, et les modules interculturels).

Les publics en laboratoire de recherche (master en stage, doctorants et enseignants chercheurs) ont des besoins spécifiques de méthodologie (rédaction ou présentation orale d'activités de recherche) ou pré-professionnels (spécificités françaises pour la recherche de stage ou d'emploi). Ils ne sont pas liés aux horaires des plannings académiques. Des cours spécifiques pourraient leur être proposés toute l'année selon des modalités à définir.

Une fois sur place, certains publics ne peuvent intégrer les cours dans leurs modalités existantes. Une formation FLE hybride avec suivi individualisé pourrait alors y remédier.

Les cours "classiques" ne permettent pas d'approfondir les compétences en expression orale (grands groupes, durée limitée), qui peuvent être très insuffisantes pour certains publics. Ces besoins spécifiques (phonétique notamment) exigent des ressources adaptées à l'entraînement oral (laboratoire de langue, logiciel multimédia, etc.) et pourraient être traités en petits groupes ou en autonomie sur les lieux équipés (écoles, centres de langue, etc.).

Rapprochement interculturel

Des activités visant à développer l'intercompréhension des cultures pourraient être mises en place sur la base du volontariat par les étudiants du BIE à GI et les relais du BIE sur les autres composantes de l'établissement. L'objectif serait double : favoriser l'intégration des

publics en mobilité entrante et aider les étudiants français à préparer leur projet de mobilité à l'international. Des tandems entre étudiants natifs et étrangers (comme cela se fait via l'association Integre de GU ou de façon ponctuelle à GI) pourraient être créés juste après les rentrées universitaires de septembre et de février. Sous la coordination du SRI et de l'équipe Perform pour les TICE, ce projet utilisant les outils des réseaux sociaux, pourrait s'inspirer des expériences déjà menées dans d'autres universités comme celle de Lille¹.

Les difficultés des étudiants internationaux ne sont pas seulement d'ordre linguistique. Ils se sentent parfois incompris et peu soutenus par le personnel administratif et pédagogique de Grenoble INP. Des formations ponctuelles et courtes de ce personnel, visant une sensibilisation à l'interculturalité, pourraient être dispensées dans le cadre de la formation continue par des intervenants extérieurs rompus à ce type de communication (ceux par exemple qui forment le personnel des entreprises pour leurs activités à l'international).

c. Les contenus pédagogiques des formations et les publics concernés

La catégorisation des publics universitaires permet d'anticiper la préparation des actions de formation. Dans chaque cas, le nombre d'apprenants susceptibles d'être intéressés par les formules proposées, sera calculé sur la base des formations dispensées jusqu'alors et des demandes non satisfaites à ce jour. Les *objectifs généraux* de la formation en français et les *compétences de communication* à développer ont été définis précédemment (cf. III.3.A) :

- ✓ ceux concernant le français général s'adresseront aux formations FLE (cours 1 à 4 et 9) ;
- ✓ ceux du dispositif FOS concerneront les formations FILIPE (cours 5 à 7).

Il faudrait rajouter un troisième objectif général et les objectifs pédagogiques associés, comme suit pour les formations spécifiques (cours 8 et 10) :

Pour offrir à tous les étudiants la possibilité de se former selon leurs besoins spécifiques nécessaires au bon déroulement de leur séjour académique ou de recherche à Grenoble INP, les modules de français spécifique doivent rendre les étudiants capables :

- ✓ de rédiger ou de présenter un travail de recherche ou un projet industriel selon les exigences universitaires françaises et en particulier d'un établissement scientifique ;
- ✓ de s'adapter aux usages implicites établis dans les relations d'études, de recherche ou de vie professionnelle, qu'ils soient relatifs à la langue, au comportement ou à la culture ;
- ✓ de mobiliser les savoirs et savoir-faire nécessaires pour exercer une activité professionnelle en France ;
- ✓ d'approfondir d'autres compétences spécifiques qui ne sont pas prévues dans le cadre du

¹ Pour plus de détails, se référer au site <http://tandemlille.ning.com>

français général ou du dispositif FILIPE (phonétique, etc.).

Pour avoir un aperçu global des différentes composantes à renseigner pour chaque formule proposée, relative à ces trois modules de l'offre de formation, un exemple de descriptif détaillé du cours « FLE & Intégration de pré-rentree » est présenté en annexe 14 (fig. A.38).

Les *types de publics* concernés pour chacune de ces formations restent à définir en prenant en compte :

- ✓ les objectifs de formation préconisés selon les catégories d'étudiants ;
- ✓ leurs caractéristiques universitaires (finalité, durée et lieu du séjour, langue d'étude, etc.) ;
- ✓ les contraintes institutionnelles (date d'arrivée, financement de la formation).

Ce travail n'a pas pu être achevé mais peut facilement être mis en œuvre (avec le temps nécessaire à y consacrer), sur la base des données recueillies dans ce document, à compléter dans certains cas (doctorants par exemple) et à mettre à jour en fonction du déploiement d'autres formations (cursus internationaux). Il faudra alors chiffrer les apprenants potentiels pour faciliter l'organisation et la mise en place des actions de formation en français.

III.4. Préconisations : plan d'action et évaluation de la formation

A) *Plan d'action*

La phase opérationnelle du programme pédagogique devra passer en amont par une harmonisation de la gestion interne des étudiants de l'établissement qui se traduirait, entre autres, par une meilleure lisibilité des configurations d'accueil et de préparation linguistique sur le site de Grenoble INP.

a. Au niveau politique

Comme souligné à plusieurs reprises, l'établissement doit pouvoir bien traiter le suivi de son public international pour mesurer sa réussite académique. Or, la catégorisation des étudiants (cf. III.2.B.c) détaille leurs caractéristiques majeures (personnelles, universitaires et institutionnelles) qui conditionnent leur intégration à la vie universitaire en France. Dès l'inscription administrative, les différentes composantes du groupe Grenoble INP devraient pouvoir recueillir ces informations pour mettre en place, avec le SRI, le dispositif d'accueil et de préparation linguistique adéquat. Sur la base des facteurs d'intégration universitaire propres à chacun de ces profils d'étudiants, la direction de l'établissement et du SRI pourrait par ailleurs évaluer la bonne adaptation et la réussite académique de l'ensemble de la mobilité entrante. Ceci permettrait par la suite d'affiner l'analyse des besoins et donc l'adéquation de

l'offre de formation (nécessité de formation dans certains cas, réévaluation de l'offre pour d'autres, etc.).

Il s'agit surtout pour Grenoble INP de se donner les moyens humains et financiers de mener à bien ce processus. Une analyse approfondie des aspects logistiques de la formation linguistique en général (et en français en particulier) sera donc nécessaire pour, non seulement atteindre les objectifs de l'établissement d'une expérience interculturelle pour tous ses étudiants (entrants et sortants), mais aussi pour que cette expérience reste positive pour tous. C'est, entre autres, par un "travail de fourmi" sur les programmes de bourses pour la mobilité entrante, qu'il sera possible à terme d'optimiser le travail des services administratifs. Cela allègerait leurs démarches actuelles visant à solliciter la prise en charge des cours de FLE par ces organismes de bourses (excellence, pays d'origine, etc.) pour la mobilité individuelle. Il reste également à allouer à ce projet les ressources humaines et matérielles nécessaires pour faciliter notamment la coordination et la mise en œuvre du dispositif de formation (laboratoires et département de langue, suivi pédagogique interne, etc.).

b. Au niveau administratif

Une première étape concerne la mise à jour des différentes possibilités d'accueil et de préparation linguistique sur le site du SRI, en fonction des profils d'étudiants déterminés plus haut et ce, de façon concise à destination des étudiants (internet), et plus détaillée pour les responsables et chargés RI et les services administratifs de l'établissement (intranet).

Il s'agirait tout d'abord de préciser les différentes possibilités de mobilité :

- ✓ « se préparer aux concours d'ingénieur » (classes préparatoires) ;
- ✓ « valider un diplôme » : cursus classique (filière ingénieur, master professionnel, master recherche, doctorat), double-diplôme, filière internationale (master) ;
- ✓ « venir en échange » (programmes, pays, université d'origine, niveau d'admission).

Chacune de ces options pourrait alors lister les intitulés précis pour les formations diplômantes et dans tous les cas renvoyer sur un descriptif des parcours de formation (présentation générale, admission, contenus de formation, débouchés de la formation) et sur les aspects financiers de ces parcours (coût de la formation et programmes de bourses), à l'instar de ce qui existe déjà dans les formations universitaires "classiques" en France.

Le SRI ayant développé récemment son site concernant l'accueil (guide d'accueil, procédures d'inscriptions, programmes de bourses pour les étudiants français), il suffira alors de compléter et réorganiser ces informations en fonction des modifications citées ci-dessus.

Concernant la préparation linguistique de ces étudiants, le descriptif général des cours de FLE et des sessions FILIPE ainsi que les modalités d'inscription est facilement accessible en ligne ; ce contenu, qui a été complété, informe les étudiants de façon claire et concise. En interne, il reste alors à mettre en place, avec la direction de l'établissement, une procédure de prise en charge des cours de français qui tiendrait compte également des objectifs de la formation (compétences à acquérir en fin de formation), selon les contraintes (engagement pour les échanges, dont les double-diplômes) et les priorités préconisées par le SRI (étudiants en formation diplômante). Sur la base de ces décisions, le SRI pourra alors informer sans ambiguïté les différents services administratifs et pédagogiques des écoles et laboratoires sur les possibilités et modalités d'inscription aux cours de français de leurs étudiants.

c. Au niveau pédagogique

Sur la base des propositions de cours retenues par les instances décisionnelles de l'établissement, il s'agira d'adapter les contrats pédagogiques actuels, entre l'organisme de formation (AF) et le SRI d'une part, et entre l'AF et les apprenants d'autre part, et qui seront à compléter pour l'ensemble des formations et des niveaux de langue. Enfin, les responsables pédagogiques actuels (interne et externe à l'INP) seront les mieux placés pour traiter les aspects liés à l'organisation et à la mise en place des enseignements,.

B) Evaluation du système de formation

L'évaluation de la formation pourra se faire de façon qualitative et quantitative, et à plusieurs niveaux de la formation. L'*attractivité* des formations se chiffrera au nombre d'apprenants inscrits dans les différents cours. Il faudra alors identifier les facteurs à l'origine de groupes en nombre insuffisant ou trop important et réajuster l'offre. L'*efficacité* pédagogique de la formation sera mesurée à la fois par l'assiduité et la progression du niveau des apprenants (données administratives) et par un indice de satisfaction de ces derniers (questionnaires succincts en fin de session). Enfin, ses *apports* en contexte universitaire seront à évaluer en lien avec les responsables des formations scientifiques en charge du suivi des publics internationaux. Il faudrait auparavant leur fournir une grille critériée permettant d'identifier, en amont des cours de français, les freins éventuels (d'ordre linguistique, méthodologique ou culturel) à la réussite du cursus ou au bon déroulement du séjour de ces étudiants.

Enfin, un bilan financier comprenant les coûts directs et indirects de la formation sera à établir et à réévaluer pour l'année suivante.

III.5. Le développement d'outils pédagogiques pour le dispositif FILIPE

Le second objectif de la formation en français à l'INP est de préparer les étudiants internationaux à suivre les cours scientifiques en français, ceci grâce au dispositif hybride FILIPE. Il s'agissait dans cette deuxième étape de la mission de stage d'améliorer ce dispositif, relativement à une double demande au niveau de l'INP :

- ✓ d'Estelle Dutto, conceptrice-formatrice FLE de FILIPE qui, confrontée aux contraintes institutionnelles de la formation, souhaite améliorer l'efficacité de ce dispositif sur lequel de plus en plus d'étudiants de l'INP souhaitent se former ;
- ✓ de l'équipe Perform (Florence Michau et Franck Meunier) à l'origine de ce projet, qui désire pérenniser ce produit en libre accès.

La démarche adoptée a alors consisté à faire un état des lieux du dispositif et à l'analyser de façon globale. L'analyse détaillée d'un des modules a ensuite permis de proposer un parcours de formation adapté au niveau linguistique de l'apprenant, et de modifier les outils et supports de formation correspondants. Enfin, les propositions d'amélioration du dispositif concerneront l'organisation de la formation, son contenu et le développement d'outils.

A) Evaluation du dispositif FILIPE

Le dispositif FILIPE cherche à développer chez l'apprenant des compétences linguistiques, méthodologiques et culturelles, en considérant surtout la compréhension orale en situation universitaire, par une entrée disciplinaire (les sciences et techniques). Dans son contenu de formation, il prend en compte l'hétérogénéité des publics, en ce qui concerne leurs caractéristiques personnelles et universitaires (cf. fig. A.14, annexe 3) : niveau de français (A2 à B1 et plus), spécialité scientifique (domaines variés des sciences de l'ingénieur selon les modules) et niveau académique (L1 à M2). Dans ses modalités d'apprentissage (hybride ou en autonomie complète), ce dispositif souple vise à s'adapter à leur situation universitaire et aux contraintes institutionnelles (lieu et période d'accueil, durée de séjour, disponibilité, etc.). Pour rappel, à Grenoble INP deux configurations sont proposées selon les périodes de l'année universitaire et les disponibilités spatiales et temporelles des étudiants (cf. I.2.C.d) : une session intensive sur 2 semaines en septembre, et un travail à distance durant l'année (avec un suivi personnalisé et selon le rythme de l'étudiant). Enfin, chaque module multimédia requiert environ 20h d'apprentissage.

a. Les outils et supports de formation de FILIPE

Différents outils pédagogiques permettent d'évaluer les apports de la formation pour l'étudiant : un journal de bord et un test pour chaque module ainsi qu'un questionnaire type d'évaluation de la formation par l'étudiant.

Le *journal de bord* permet de suivre le travail en autonomie de l'étudiant sur le module. L'apprenant y consigne, pour chaque partie du module, ses acquis (vocabulaire et structures grammaticales nouveaux), ses impressions (ce qu'il a aimé ou pas), ses questionnements (ce qu'il n'a pas compris), ses notes et commentaires, et répond à trois questions pour l'ensemble du module :

- ✓ sur les difficultés éventuelles rencontrées en auto-apprentissage ;
- ✓ sur la façon dont il a travaillé sur le module (fréquence de travail, d'écoute des vidéos, lieu de travail, activités en individuel ou collectif, etc.) ;
- ✓ sur les suggestions d'amélioration.

Ce journal peut être restitué à l'enseignant en fin de module : c'est le cas à Grenoble INP, où l'évaluation du journal de bord compte pour un tiers de la note finale.

Chaque étudiant effectue un *test en fin de module* (sur papier) pendant environ 1h. A travers une vingtaine de questions généralement fermées et parfois semi-ouvertes, il évalue les acquis linguistiques des apprenants. Dans une production écrite en fin de test, ceux-ci doivent également donner leur impression générale sur le module, en précisant 3 points négatifs, 3 points positifs et ce qui pourrait être amélioré. Seul le module « développement durable et enjeux de l'énergie » propose une production écrite en lien avec la thématique du module (elle évalue la capacité de l'étudiant à décrire un phénomène à partir d'un schéma synthétique).

Le *questionnaire type* propose aux étudiants d'évaluer le dispositif selon 3 rubriques :

- ✓ déroulement de l'apprentissage : sentiment sur le contenu, façon de travailler, etc. ;
- ✓ conditions de l'apprentissage : logistiques (lieu, temps), motivation, etc. ;
- ✓ remarques complémentaires : observations ou suggestions pour le soutien en français.

Il s'agit donc d'optimiser les pratiques pédagogiques sur Grenoble INP dans son contexte d'enseignement-apprentissage (dont le faible volume horaire pour chaque module et la disparité des situations des apprenants). Cette demande a suscité deux questions :

- ✓ quels sont les points de tension identifiés qui pourraient être traités en priorité ?
- ✓ quels outils mettre en place ou transformer, pour évaluer les modifications préconisées ?

Pour répondre à ces questions, l'analyse du dispositif (modalités, outils, rôles du tuteur, retours écrits des apprenants) permettra de déterminer les critères ou indicateurs qui mesureront l'impact des modifications apportées. Le dispositif sera alors amélioré si, en rapport à ses objectifs, il est mieux adapté au public et renforce l'apprentissage.

b. Les points de tension identifiés

E. Dutto a participé à la conception et au déploiement de ce dispositif et a développé les outils d'évaluation (notamment les tests et le journal de bord). Au vu de ses pratiques, tant sur les séances tutorées en septembre que pour le suivi personnalisé durant l'année, les difficultés rencontrées lui ont permis de pointer certains aspects du dispositif à réévaluer.

Sur le *plan organisationnel*, les inscriptions de plus en plus nombreuses à la rentrée de septembre puis durant l'année sur des modules différents, ajoutées aux plannings variables des étudiants, rend difficile la mise en place du tutorat en présentiel, mais aussi à distance :

✓ Constitution des groupes à prévoir :

- par niveau linguistique, année d'études, ou par type de module ?
- sur quels sites géographiques pour quels groupes (gestion des salles et du matériel) ?
- selon quelles modalités (nombre de groupes, horaires en présentiel,...) ?

✓ Modalités du tutorat :

- deux ou trois séances en présentiel ?
- gestion des absences liées aux emplois du temps des étudiants ?
- moment de passage des tests (en extensif, et en intensif si absence) ?

D'un **point de vue pédagogique**, plusieurs aspects seraient à revoir en priorité :

✓ L'organisation de la 2^e session en présentiel (intermédiaire) : elle a été légèrement modifiée dans ses modalités et semble mieux répondre aux besoins des étudiants (séance tutorée en présentiel avec suivi individualisé). Faut-il maintenir cette séance ainsi ou mettre en place un cours (de méthodologie universitaire par exemple) ?

✓ Le journal de bord : E. Dutto voudrait également en faire un vrai outil réflexif (en plus du suivi du travail de l'étudiant) et l'adapter au contenu et à la progression des modules.

✓ Le test : la production écrite qui y est proposée n'est pas satisfaisante pour la plupart des modules, car elle reprend les parties développées dans le journal de bord sur les impressions de l'étudiant. En revanche, celle du module *développement durable* peut servir de modèle ou de base de réflexion pour modifier cet item pour les autres modules.

✓ La progression dans le module : il faudrait l'adapter aux besoins des étudiants.

Traiter l'ensemble des points soulevés ci-dessus pourrait faire l'objet d'un stage à part entière. Cette étude sur FILIPE, commencé vers la fin du stage (courant juin) s'est donc focalisé sur le dernier aspect, visant à articuler les activités d'un module multimédia en fonction du niveau de l'apprenant. Je me suis donc limitée ici à analyser plus particulièrement un des modules FILIPE. Si ce travail s'avérait concluant et utile, il pourrait par la suite être effectué selon la même démarche pour les autres modules, si nécessaire.

B) Analyse d'un module et des traces d'écrits d'étudiants

Cette analyse porte sur le module *Mathématiques : notions de base*, qui est l'un des premiers à avoir été conçu, et est souvent choisi par les apprenants. Il s'adresse aux étudiants de niveau licence, et est transversal puisqu'il aborde des notions qui constituent les outils de base de tout étudiant scientifique. Au vu des commentaires apportés par les apprenants dans les différents modules, celui-ci était de loin le plus critiqué. Toutes ces raisons ont donc motivé mon choix pour ce module. L'objectif était de regarder au plus près l'ensemble des activités proposées afin d'optimiser le travail des apprenants, en fonction de leur niveau linguistique et des apports cognitifs des exercices. Pour cela, j'ai utilisé trois voies d'analyse : mes propres observations sur le module et celles apportées par les apprenants dans le journal de bord, ainsi que leurs remarques critiques dans le test final (production écrite demandée).

a. L'analyse du module

Après avoir parcouru l'ensemble du module, j'ai réalisé les différentes activités, en me mettant à la place d'un apprenant : j'ai considéré le niveau de difficulté linguistique précisé pour chaque exercice et ai également noté le temps mis à les réaliser. Mes observations sur la partie A sont consignées en annexe 15. Malgré les différentes remarques apportées, il ne s'agissait pas de modifier les exercices du module mais d'adapter sa progression au niveau linguistique de l'apprenant. Ce premier examen m'a donc amenée à établir deux parcours différents, en sélectionnant parmi l'ensemble des activités proposées, celles qui s'adaptent au niveau de l'apprenant (débutant ou intermédiaire à avancé), et en conservant leur progression. J'ai ensuite confronté ces parcours aux remarques émises par quelques étudiants dans leur journal de bord (cf. annexe 15).

b. Le test du module de mathématiques : points positifs, négatifs et à améliorer

L'examen des 18 productions écrites des tests pour le module de mathématiques sur l'année 2009-2010 (sessions en présentiel et à distance) a porté sur la consigne de production écrite ; celle-ci demandait aux apprenants de lister trois points positifs et trois points négatifs,

concernant d'une part le module et d'autre part leur travail, et de proposer des pistes d'amélioration. Les étudiants ont présenté plus de 40 points positifs et un peu moins de négatifs, ainsi qu'une vingtaine de points à améliorer, qui ont été regroupés par thème (activités, ressources, structure du module, contenu linguistique, contenu pédagogique, aspects techniques, tutorat, évaluation et appréciation générale). Ils sont globalement satisfaits du module, au vu des réponses uniquement positives sur l'appréciation générale. Les 39 points négatifs relevés parmi les neuf rubriques, portaient en majorité sur les aspects techniques (« certains exercices ne marchent pas bien », problèmes de réseau, etc.) et sur les activités. Au vu de l'objectif fixé, c'est ce dernier point qui a été examiné (cf. annexe 15).

Par ailleurs, il est à noter que l'ensemble de ces retours des apprenants (journal de bord et test d'évaluation) sont intégrés dans le travail d'accompagnement d'E. Dutto d'une session à l'autre, par la réévaluation du soutien apporté : aides technique et méthodologique (en début de formation), ou cognitive (en cours de tutorat).

c. **Résultats**

Ces différentes voies d'analyse portant sur le module, et les traces écrites des apprenants (journaux de bords et tests d'évaluation) du module *Mathématiques : notions de base*, m'ont permis d'extraire les points communs observés sur les trois supports de formation. Dans les traces d'écrits, les activités d'entraînement à l'écoute et à l'oral, et sur le raisonnement étaient généralement appréciées. En revanche, la redondance de certains exercices, combinée aux écarts sensibles de difficulté, rendait le module ennuyeux ou trop long pour certains apprenants. Les dernières activités étaient aussi à adapter (celles sur le gérondif en particulier ont suscité plusieurs commentaires). Mes propres observations allaient dans le même sens, avec quelques remarques supplémentaires sur l'apport linguistique de certains exercices. Des deux parties du module, seule la partie A, a pu être entièrement traitée.

En gardant la cohérence de sa structure, j'ai alors sélectionné les activités de cette partie, selon leur adéquation à chaque groupe de niveau (débutant ou intermédiaire à avancé), et qui étaient suffisantes pour aborder les notions linguistiques de la partie A du module. J'en ai supprimé quelques unes (A.0.2, A.0.3, A.1.1 et A.6.1) pour leur moindre intérêt, et j'ai réparti celles des sous-groupes A.1 et A.3 sur les deux niveaux d'apprenants. Enfin, les débutants (A1/A2) seraient dispensés de la partie A.5, trop difficile pour eux. Pour éclaircir ce dernier point sur le gérondif et le participe présent, des liens renvoient les étudiants sur des ressources de FLE en ligne.

Les consignes du journal de bord ont alors été modifiées en conséquence, comme le montre le document en annexe 15. Pour mieux les identifier, les sections rajoutées ont été mises en italique et grisées : elles guident l'apprenant dans sa progression d'apprentissage dans le module, suivant son niveau linguistique. Il reste encore à adapter les tests pour ces deux parcours (ce que je n'ai pas eu le temps de faire).

Pour finir, j'ai été amenée à corriger quelques copies portant sur différents modules sur lesquels les étudiants travaillaient à leur rythme durant l'année. Pour me faciliter la tâche et surtout m'assurer d'être en mesure de l'accomplir correctement, j'ai alors construit des grilles d'évaluation. La référence au CECRL (Conseil de l'Europe, 2000) et le cours d'évaluation suivi en master 2 (Roesch, 2009) m'ont aidée à élaborer ces grilles (cf. annexe 16).

C) Conclusion et propositions d'amélioration du dispositif Filipe

Cette dernière étape de la commande, qui consistait à améliorer l'offre de formation hybride et notamment le dispositif FILIPE n'a pu être menée à son terme, bien que me tenant à cœur. Lors de la définition de cette mission de quatre mois (prolongée d'un mois), cette deuxième phase était à effectuer sous réserve d'un temps suffisant pour l'accomplir, avec pour priorité d'étudier la conception générale de l'offre de formation (1^e étape). L'exploration de l'analyse du dispositif FILIPE a toutefois permis de formaliser des pistes de travail.

Le ***journal de bord*** pourrait évoluer selon la structure suivante.

Dans une première partie, « suivi du travail », l'étudiant pourrait consigner l'organisation de son travail, ses savoirs, ses ressentis et ses questionnements tout au long de la formation (tel qu'il le fait actuellement) : les réponses apportées aux questions posées méritent d'être examinées pour reformuler ou légèrement modifier le contenu de cette section si nécessaire.

Dans une seconde partie, « analyse réflexive », l'étudiant pourrait analyser son apprentissage (style cognitif, stratégies,...) et synthétiser ses impressions dans une démarche interculturelle (recenser les différences avec sa culture d'origine, réfléchir à son adaptation future...)

Ces deux parties, à articuler en fonction des regroupements des étudiants, pourraient servir de base à des échanges en présentiel ou à distance.

La ***deuxième séance en présentiel*** pourrait être l'occasion de travailler sur les aspects méthodologiques et interculturels, en animant une séance pédagogique par exemple sur la prise de notes et les différents types de cours en France (cours magistral, TD, TP), voire dans certains cas sur les stages ou le travail en laboratoire : échange de savoirs et savoir-faire, observations des étudiants, réflexion interculturelle, etc.

Le *renforcement de l'apprentissage* en formation extensive pourrait se faire par plus d'interaction entre les étudiants (étrangers, français et étrangers) et par un soutien socio-affectif du tuteur (qui est peu sollicité dans la formation à distance). Il reste à voir sous quelle forme (réseau social du type « Ning¹ », blog,...). Aussi, il serait peut-être judicieux d'établir un rythme d'apprentissage, avec des regroupements virtuels pour à la fois rompre l'isolement des étudiants et leur permettre d'échanger. Au vu de leurs commentaires, la formation à distance leur donne l'impression d'avoir du temps et de travailler librement, mais au final plusieurs d'entre eux terminent le module à la dernière minute.

¹ www.ning.com. Ning est essentiellement axé sur l'échange et la communication. Le réseau de l'université de Lille (foreignerlille.ning.com) montre les possibilités de cet outil dans le domaine du FLE.

Conclusion et perspectives

L'analyse du contexte de stage, opérée en amont de ce dernier et affinée en cours de mission, m'a permis de mieux appréhender la complexité du projet, qui est à la convergence des différentes sphères du monde universitaire (politique pour ses enjeux internationaux, administrative pour la prise en compte de ses contraintes et ressources, pédagogique pour sa mise en œuvre dans le triangle didactique apprenant-formation-enseignant). C'est alors par une approche systémique que j'ai pu aborder la première mission de mon stage, selon une méthodologie d'ingénierie pédagogique (diagnostic, conception, construction, action et évaluation de la formation). La première phase, partie essentielle et étendue de ce travail – s'est notamment attachée à caractériser le public allophone très hétérogène de Grenoble INP. Elle a permis de mettre en exergue les principaux facteurs à considérer pour identifier les difficultés et les manques concernant l'accueil et la préparation linguistique des apprenants, et de délimiter les besoins en formation au vu de la typologie de la mobilité entrante. Elle s'est traduite, dans une deuxième étape, par la définition du projet pédagogique, en termes d'objectifs de formation et opérationnels et de préciser les modalités des formules de cours proposées (au nombre de dix). Dans le dernier volet, j'ai proposé un plan d'action à mettre en œuvre et considéré les moyens d'évaluer le dispositif. Enfin, la dernière partie de ce mémoire a été consacrée à la deuxième étape du projet de stage. J'ai alors initié l'exploration d'une des composantes du système de formation : le dispositif hybride FILIPE de préparation linguistique destiné à des étudiants en sciences et techniques. En me consacrant à l'étude d'un des modules, j'ai transformé des outils pédagogiques, en vue d'améliorer les points sensibles identifiés. Une ouverture sur la poursuite de ce travail sur FILIPE est alors déclinée.

Tant mes observations et actions au sein du service des relations internationales (SRI) de Grenoble INP que ma perception plus lucide de ce que représente la responsabilité administrative et pédagogique de la mobilité entrante, m'ont aidée à me distancier du travail accompli sur le terrain, pour en extraire la problématique traitée dans ce mémoire. Si cela semble aller de soi, adapter un système de formation en français aux besoins différenciés des publics internationaux, et plus globalement le dispositif d'accueil et d'intégration de ces publics allophones dans un établissement d'enseignement supérieur, se révèle être une tâche complexe et étendue, de la compréhension et l'analyse des problèmes jusqu'à la mise en place des actions de formation. A tel point que les institutions et les didacticiens du FLE se focalisent de plus en plus depuis ces dernières années sur une démarche optimale, pour mener

à bien cette opération, dans la lignée du français sur objectif spécifique (FOS). C'est donc dans le cadre de cette approche émergente qu'est le français sur objectifs universitaires que se sont inscrites mes réflexions d'ordre méthodologique, au vu des connaissances et des avancées actuelles de la recherche et des pratiques dans ce domaine (difficultés d'intégration des étudiants internationaux dues aux différences culturelles entre les systèmes universitaires, préconisations et écueils dans l'élaboration de dispositifs de FOU, complexité de l'analyse des discours universitaires et des compétences universitaires comme socle pour élaborer un référentiel commun de formation).

Hormis la satisfaction que m'a procurée cette expérience (apports du point de vue humain et technique, exploration transversale du projet, ouverture sur des groupes de travail extérieurs à l'établissement), il s'agit d'évaluer à présent la contribution apportée par cette étude auprès des deux entités professionnelle et académique qui ont co-encadré ce travail.

Les résultats obtenus ont porté sur quelques points de tension parmi les multiples actions administratives et pédagogiques entreprises par Estelle Dutto, qui assure depuis plus de cinq ans le fonctionnement du pôle accueil et préparation linguistique des publics allophones de Grenoble INP. Les problèmes posés par un nombre croissant d'étudiants internationaux au profil hétérogène (donc aux difficultés d'intégration et objectifs universitaires variables), ont abouti au développement d'une approche méthodologique comme base de travail. Cette démarche (à faire évoluer) se propose d'accompagner le responsable pédagogique dans sa transformation du système de formation en français existant, dans ses composantes logistique et pédagogique, face aux aléas de la situation didactique. De plus, l'analyse du dispositif FILIPE, et plus particulièrement de l'un des modules de français scientifique (*Mathématiques – notions de base*) ont concouru d'une part, à élaborer des outils pédagogiques pour adapter le parcours d'apprentissage au niveau linguistique des apprenants et d'autre part, à évaluer les points forts de la formation hybride et ceux restant à améliorer.

Sur le plan de la recherche et de la formation en sciences du langage, ce travail vise à alimenter les réflexions en amont de l'action pédagogique. L'internationalisation récente et accélérée des formations dans l'enseignement supérieur entraîne maints bouleversements dans l'activité didactique, et notamment dans le domaine du FLE. En tentant de saisir les enjeux et les nouvelles interrogations suscitées par cette situation mouvante mais tellement enrichissante pour nos universités, j'ai synthétisé en partie les problèmes rencontrés tant par les institutions que par les étudiants accueillis en France, et tâché de recenser les voies de recherche et de développement qui se proposent d'y remédier. Parmi celles qui restent à

approfondir dans le champ de la didactique du FOU, cette étude a tâché d'apporter sa contribution sur le plan méthodologique. L'approche systémique adoptée, a permis de tenir compte de l'ensemble du parcours de l'étudiant allophone en France, mais aussi des objectifs et des possibilités de l'institution. Ce travail reste toutefois à valider et à compléter.

Les perspectives de développement de ce travail sont donc de trois ordres.

Concernant l'aspect logistique et administratif du projet, E. Dutto a récemment amélioré le dispositif d'accueil (guide pédagogique, transparence et qualité des communications), incluant les modalités du travail de collaboration intra et inter services à l'INP (administratif, RI). Il serait intéressant d'exploiter les informations fournies lors des enquêtes auprès des étudiants, relatives à la connaissance du dispositif en amont de leur arrivée en France ; ce travail permettrait ensuite de mieux les informer via les canaux de communication appropriés et donc mieux les préparer en amont. La mise en place d'indicateurs de réussite académique des étudiants internationaux en cursus diplômant, et de bon déroulement de leur séjour pour ceux en échange, aurait pour double effet, au niveau opérationnel, de pouvoir suivre ces publics de façon plus cohérente et transparente et de faciliter l'adaptation continue de l'offre de formation en français aux besoins des apprenants.

Sur le plan méthodologique, il reste à valider la démarche proposée par la mise en œuvre du plan d'action en situation pédagogique et par son évaluation globale. Ces mises en situation permettraient de réviser l'approche concernant les points de dysfonctionnement et d'approfondir ceux qui favorisent l'intégration des étudiants allophones.

Enfin, du point de vue pédagogique, de multiples actions pourraient être mises en place. Parmi celles-ci, le développement de supports de communication à distance (réseaux ou plateforme) me paraît être une voie prioritaire ; développé avec l'aide de la cellule Perform, cet outil pourrait faciliter tant la transmission des informations concernant le dispositif (BIE, FLE et FILIPE) auprès des étudiants et du personnel administratif et enseignant de l'INP, que les interactions entre étudiants (internationaux ou natifs). Enfin, pour mieux préparer les étudiants à suivre les cours scientifiques en français, il s'agirait de faire une analyse plus complète et approfondie des modules FILIPE, selon le processus suivi pour le module de Mathématiques. Ce travail permettrait de vérifier l'adéquation des outils et des modalités de la formation ou de les modifier en conséquence, pour l'ensemble des modules.

Bibliographie

ALBUQUERQUE COSTA, H. B. de (2010). Formation aux savoir-faire académiques français dans une université brésilienne. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47) 153-161. Paris : Clé International.

ANGERS, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (3^e éd.). Anjou [Québec] : Les éditions CEC.

BOU, P. (2007a). *Référentiel de méthodologie de travail universitaire à destination des étudiants étrangers*. Document de référence. Grenoble Université.

BOU, P. (2007b). *Référentiel de méthodologie de travail universitaire à destination des étudiants étrangers*. Document de synthèse. Grenoble Université.

BOU, P. (2008). *Référentiel de méthodologie de travail universitaire à destination des étudiants étrangers en Master et Doctorat*. Etude des besoins : document de synthèse. Grenoble Université.

CARRAS, C., TOLAS, J., KOHLER, P & SZILAGYI, E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE international.

CARRÉ, P., CLÉNET, J., D'HALLUIN, C. & POISSON, D. (1999). Ingénierie pédagogique et formations ouvertes. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 335-353. Paris : Dunod.

CAVALLA, C. (2010). Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47) 153-161. Paris : Clé International.

CHEN, Y.-C. (2008). Préparation des étudiants étrangers pour l'intégration aux cursus des IUT. *Points Communs* (33) 32-33. Paris : CCIP.

Colloque Héraclès (2010). *Le Français sur Objectifs Universitaires*. Communications Communication présentées au 1^{er} colloque du Forum Mondial Héraclès du 10 au 12 juin 2010 à l'université de Perpignan.

Conseil de l'Europe (2000). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

DE KETELE, J.-M. & ROEGIERS, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

DUTTO, E. (2010). *Grenoble Institute of Technology - International : venir* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.grenoble-inp.fr/>. Consulté le 7 juin 2010

- DUTTO, E. & MEUNIER, F. (2009).** *Sensibilisation interculturelle dans le cadre d'un semestre d'intégration : utilisation du module FILIPÉ "Travail collectif en groupe projet"*. Communication présentée au 37^e congrès de l'UPLEGESS du 3 au 5 juin 2009 à l'INSA de Lyon.
- ENDRIZZI, L. (2010).** La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. *Dossier d'actualité de la VST*, n° 51, février. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/51-fevrier-2010.php>.
- GOES, J. & MANGIANTE, J.-M. (2010).** Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47) 142-152. Paris : Clé International.
- HILGERT, E. (2009).** *Interviewer des enseignants-chercheurs : choix didactiques et défis techniques*. En ligne : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>. Consulté en août 2009.
- HOLTZER, G. (2004).** Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et des pratiques. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* [n° spécial] (janv. 2004) 8-24. Paris : Clé International.
- LE BOTERF, G. (1999).** De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences : quelles démarches ? Quels acteurs ? Quelles évolutions ? In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 335-353. Paris : Dunod.
- LECLERC, D. & POUMAY, M. (2005).** *The 8 Learning Events Model and its Principles*. En ligne : <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf>. Consulté en février 2010.
- MANGENOT, F. (2009).** Ingénierie de formation à distance. Cours du Master mention Sciences du Langage, spécialité FLE, 2^{ème} année. Grenoble : Université Stendhal.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2004).** *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2010).** *Le FOU : de la maîtrise linguistique à la compétence universitaire* [notes personnelles]. Communication présentée au 1^{er} colloque du Forum Mondial Héraclès du 10 au 12 juin 2010 à l'université de Perpignan.
- MEUNIER, F. (2003).** *PALM : programme d'adaptation linguistique pour les masters*. Rapport de stage d'application de DHET Chef de projet multimédia, option e-learning. Grenoble : Grenoble Universités.
- MICHAU, F. & MOREAU, C. (2006).** *FILIPÉ : un projet stratégique sur l'axe International de l'université thématique UNIT*. Colloque international TICE 2006 du 25 au 27 octobre 2006 à l'INP de Toulouse.
- MINGYANG, H. (2010).** Parcours chinois dans l'université française. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47) 27-37. Paris : Clé International.
- MOURLHON-DALLIES, F. (2010).** *Le FOU : définition, compréhension, formalisation* [notes personnelles]. Communication présentée au 1^{er} colloque du Forum Mondial Héraclès du 10 au 12 juin 2010 à l'université de Perpignan.

MULOT, J., DUTTO, E. & MEUNIER F. (2008). *Guide d'utilisation de FILIPÉ*. 1^{ère} partie [en ligne]. Disponible sur <http://www.e-filipe.org/doc/Guide-FILIPÉ-juil08-partie1.pdf>. Consulté le 12 mai 2009.

NAGAMI (Dr.) & BOURGEOIS, C. (2010). Regards d'étudiants japonais sur l'enseignement supérieur français. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47) 47-54. Paris : Clé International.

PARPETTE, C. (2008). Un dispositif multimédia pour se préparer à l'université française. *Points Communs* (35) 13-19. Paris : CCIP.

PARPETTE, C. (2010a). Présentation. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47) 11-14. Paris : Clé International.

PARPETTE, C. (2010b). Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47) 106-115. Paris : Clé International.

PARPETTE, C. & CARRAS, C. (2007). Les formations linguistiques spécialisées : vers une redéfinition des catégories. In M. Kaya (dir.), *Théorie et pratique de la formation en langues étrangères appliquées*, 49-59. Actes du symposium international du 4-6 mai 2005. Ankara : Université de Bilkent.

POLLET, M.-C. (2010). L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, mêmes combats ? *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47) 133-141. Paris : Clé International.

RAZAFIMANDIMBIMANANA, E. (2010). La mobilité interuniversitaire Canada-France à partir de discours biographiques : représentations et stratégies d'adaptation. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47) 38-46. Paris : Clé International.

REMAUD, D. (2009). Ingénierie de formation. Cours du Master mention Sciences du Langage, spécialité FLE, 2^{ème} année. Grenoble : Université Stendhal.

ROESCH, R. (2009). Evaluation des apprentissages – Production écrite. Cours du Master mention Sciences du Langage, spécialité FLE, 2^{ème} année. Grenoble : Université Stendhal.

SAMPER-MANGIN, V. (2009). *Quelle méthodologie d'enseignement-apprentissage adopter en Français sur Objectif Spécifique pour des étudiants scientifiques allophones poursuivant leurs études en France ? Vers une approche basée sur un public hétérogène.* Mémoire de Master 1 Professionnel mention Sciences du langage, spécialité FLE. Grenoble : Université Stendhal.

TANAKA, S. & MOGI, R. (2010). La préparation en ligne des étudiants japonais aux études supérieures en France. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47) 84-93. Paris : Clé International.

WEHRLE, A. (2010). De l'Allemagne à la France : regards sur deux systèmes universitaires. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (47) 16-26. Paris : Clé International.

Glossaire

AF	Alliance Française
BIE	Bureau International Etudiant
CA	Conseil d'Administration
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEVU	Conseil des études et de la vie Universitaire
CPP	Cycle Préparatoire Polytechnique
CS	Conseil Scientifique
CUEF	Centre Universitaire d'Études Françaises
DRT	Diplôme de Recherche Technologique
ECTS	European Credits Transfer System
EPCS	Établissement Public de Coopération Scientifique
FILIFE	French Intercultural and LInguistic Program for Engineering Filière LInguistique Préparatoire aux Etudes en France
FOS	Français sur Objectif Spécifique
GEM	Groupe des Ecoles des Mines
GU	Grenoble Universités
HDR	Habilitation à Diriger des Recherches
IEP	Institut d'Etudes Politiques
INP	Institut National Polytechnique
INPT	INP Toulouse
INSA	Institut National des Sciences Appliquées
INSTN	Institut National des Sciences et Techniques Nucléaires
LMD	Licence Master Doctorat
MESR	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
PRES	Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur
PFE	Projet de Fin d'Etudes
SRI	Service Relations Internationales
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
UJF	Universités Joseph-Fourier
UNIT	Université Numérique Ingénierie et Technologie
UPMF	Université Pierre Mendès-France
UTC	Université de Technologie de Compiègne
UTT	Université de Technologie de Troyes