



HAL
open science

Un référentiel-outil de compétences méthodologiques

Paule Bou, Cristelle Cavalla

► **To cite this version:**

Paule Bou, Cristelle Cavalla. Un référentiel-outil de compétences méthodologiques. L.Cadet, J.Goes & JM.Mangiante. Langue(s) et intégration : Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire, Peter Lang, pp.365-381, 2011. hal-00699920

HAL Id: hal-00699920

<https://hal.science/hal-00699920>

Submitted on 10 Jun 2014

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.

Cavalla, Cristelle & Bou, Paule (2011). « Un référentiel-outil de compétences méthodologiques ». Cadet, L., Goes, J., Mangiante, J-M. (Eds). *Langue(s) et intégration : Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang. 365-381.

Un référentiel-outil de compétences méthodologiques

Paule BOU

Université Stendhal-Grenoble3 – CUEF

Cristelle CAVALLA

Université Stendhal-Grenoble3 – LIDILEM

Mots clés : référentiel ; intégration universitaire ; étudiants étrangers ; méthodologie ; autoformation ; FLE-FOS.

Résumé :

Cet article s'attache à décrire un travail d'enquête qui a deux objectifs : l'objectif à court terme est l'élaboration d'un référentiel de compétences méthodologiques universitaires ; l'objectif à moyen terme est l'élaboration de séquences didactiques – s'appuyant sur le référentiel – pour aider les étudiants non-francophones à mieux intégrer les universités grenobloises ; l'objectif à long terme serait de développer un outil d'aide à la rédaction universitaire française (mémoire, thèse, articles de recherche). Cet article présente le premier objectif et des pistes pour le deuxième.

Abstract :

This article aims to describe an investigation that has two objectives: the short-term objective is to develop a repository of university methodological competence; the medium-term objective is the development of teaching sequences – based on the repository – to help non-French speaking students to better integrate Grenoble universities; the long-term goal would be to develop a tool for writing French university documents (Master and Doctorate theses as well as research articles). This article presents the first goal and leads for the second.

LE PROJET : INTERROGATIONS ET OBJECTIFS

L'université de Grenoble figure parmi les 22 premières universités françaises d'accueil d'étudiants étrangers avec 7000 étudiants titulaires d'un baccalauréat étranger en 2005-2006¹. Malgré la présence de ces étudiants, nous constatons l'absence d'une politique pour leur accueil dans nos universités aux niveaux Master et Doctorat. Le constat est de trois ordres : les aider à mieux connaître l'université avant d'arriver et sur place à l'aide d'acteurs ; les aider à mieux connaître les codes universitaires pour suivre les cours et rédiger leurs écrits universitaires ; en résumé, les aider à découvrir une institution parfois difficile à appréhender puisque l'on constate retard voire échec en raison parfois de ces déficiences d'encadrement.

Devant cet état de fait à rapprocher des données nationales (Coulon et Paivandi, 2003 ; Szymankiewicz, 2005), Grenoble Université, en collaboration avec le département de Français Langue Etrangère (FLE) de l'UFR des Sciences du langage et le Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) de l'Université Stendhal de Grenoble, a financé une mission pédagogique en vue de fédérer les énergies et les solutions pour aboutir à un accueil harmonisé dont le soubassement est un référentiel de compétences méthodologiques universitaires.

C'est dans ce cadre de spécialités universitaires que nous plaçons notre réflexion pour cet article. Nous parlerons alors de FLE et de FOS (Français sur Objectif Spécifique) dès l'instant où les universités demandent des savoir-faire spécifiques à leurs exigences disciplinaires.

Une enquête (Gay, 2006) a été menée auprès des enseignants-chercheurs responsables des Masters et des Doctorats afin de faire un état des lieux de cette question. L'enquête s'est déroulée selon trois axes :

- état des lieux des besoins en FLE au niveau des quatre pôles universitaires grenoblois² ;
- réflexions vers l'élaboration d'un référentiel de compétences méthodologiques universitaires harmonisées pour :
 - inviter (en ligne) les étudiants étrangers à mieux connaître l'université française (pré-accueil et accueil),
 - aider les étudiants étrangers à poursuivre leurs études supérieures en France,
 - développer leur autonomie d'apprentissage,
 - augmenter leurs chances de réussite ;
- préconisations pour le développement didactique de ce référentiel utilisable en formations hybrides ou en autoformation.

Au vu de la diversité des profils des étudiants (plusieurs cultures), de leurs besoins de formation (plusieurs filières disciplinaires), de leurs lacunes à différents niveaux en français langue étrangère et de l'existence d'outils répondant déjà partiellement à ces exigences, nous avons orienté la réflexion vers le développement d'un référentiel adapté aux attentes des différentes institutions en présence. Ainsi, envisageons-nous un référentiel séquentiel de structure générique, orienté utilisateur et diagnostique au sens du « Cadre européen de référence pour les langues » (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001), qui puisse servir de point de repère pour chaque enseignant et étudiant de chaque discipline.

L'approche proposée met l'accent sur la découverte de la démarche méthodologique universitaire et la prise en considération des situations de communication et types de textes auxquels les étudiants sont confrontés. Ainsi le développement du référentiel devrait permettre aux étudiants de :

- réfléchir à leurs réels besoins communicatifs (écrit et oral) pour des études universitaires ;

- distinguer les différents types d'écrits auxquels ils sont confrontés en réception et production ;
- accéder à des outils d'entraînement à la compréhension orale en amont de la venue en France ou en début de parcours (notamment les Cours Magistraux) ;
- développer les compétences stratégiques attendues au niveau B2 (Beacco, Bouquet et Porquier, 2004) pour les différentes activités langagières et situations de communication rencontrées au cours de leurs études

Le cadre étant posé, nous vous présentons ici le soubassement du projet en nous attardant sur les réflexions pour l'élaboration du référentiel ainsi que sur quelques pistes pour son développement didactique.

LE DEROULEMENT DE L'ENQUETE

Les hypothèses

L'enquête menée auprès des enseignants-chercheurs de Master et de Doctorat des universités grenobloises et de l'INPG a permis de préparer la conception détaillée du référentiel esquissé après une étude de terrain (Bou, 2007). Nous cherchions à vérifier la pertinence des hypothèses suivantes :

- nous acceptons le principe que les représentations des enseignants-chercheurs à propos des besoins des étudiants non francophones sont pertinentes et permettront de produire des outils acceptables pour les enseignants-chercheurs et efficaces pour ces étudiants quelle que soit leur discipline ;
- il existerait un degré de transdisciplinarité / transversalité disciplinaire dont il faudrait tenir compte pour harmoniser au mieux différentes préconisations méthodologiques :
 - comment déterminer ce degré ?
 - sur quel plan s'attarder sachant qu'ils sont associés : méthodologique, linguistique ?

Le questionnaire

Cette enquête a été réalisée au moyen d'un questionnaire électronique (52 questions majoritairement fermées) diffusé à 680 enseignants-chercheurs du site grenoblois, parmi lesquels 111 ont répondu. Il est divisé en cinq groupes de variables répartis comme suit :

1. Domaine de spécialité, niveau d'enseignement, proportion d'étudiants étrangers accueillis
2. Situations d'oral et d'écrit auxquelles les étudiants sont confrontés en réception et production
3. Difficultés discursives, méthodologiques et d'apprentissage et populations concernées
4. Type de ressources méthodologiques disponibles et liens vers les ressources utilisées
5. Point de vue enseignant sur l'importance du FLE et du FOS dans leur filière et sur les dispositifs à mettre en place pour aider les étudiants.

Le questionnaire d'enquête a été conçu à partir des descripteurs et recommandations pour l'élaboration de référentiels du CECRL. Nous avons tenté de répondre aux deux objectifs qui nous préoccupent et de délimiter les activités communicatives à considérer en mettant en relation des tâches, des textes et des stratégies tout en prenant appui sur les contextes d'utilisation de la langue. La démarche visait à :

- déterminer l'organisation structurelle du référentiel compte tenu des aspects transversaux et spécifiques des filières par une étude des types de textes et tâches communicatives rencontrées dans les différentes disciplines ;

- recueillir le point de vue des enseignants-chercheurs sur les difficultés discursives, méthodologiques et d'apprentissage rencontrées en situation par les étudiants étrangers de différentes cultures qu'ils encadrent et sur les dispositifs à mettre en place en priorité.

Pour ce faire, les questions portaient essentiellement sur trois domaines :

- Les situations d'oral et d'écrit dans chaque discipline.

Il s'agissait de déterminer par filières les types de situations de communication et les textes écrits et oraux auxquels sont confrontés les étudiants en cours de Master et Doctorat et qui semblent cruciales aux yeux des enseignants (débat, exposés, soutenances, mémoires, articles, entretiens,...)

- Les difficultés rencontrées au plan linguistique, méthodologique et de l'apprentissage.

Les questions relatives au linguistique portaient tant sur les problèmes de compréhension que de restitution de discours remarquables au travers des notes prises ou interventions et écrits des étudiants (lexique, morphosyntaxe, cohérence, cohésion, aisance expressive, logique de pensée, synthèse, argumentation, etc.).

Dans les questions relatives au plan méthodologique de leur formation, nous avons notamment voulu savoir si des cours étaient dispensés à cet effet et s'il existait des consignes méthodologiques précises pour chaque production orale et écrite demandée.

Quant aux questions relatives à l'apprentissage, elles abordaient notamment les différences culturelles repérées et pouvant être porteuses de handicap, ainsi que les difficultés qui pénalisent le plus les étudiants au plan du contenu de leurs travaux en termes de rigueur méthodologique, profondeur des analyses, démarche conceptuelle, lacunes notionnelles, interprétation des consignes...

- Les dispositifs existants et les propositions pour la mise en place de dispositifs.

Il s'agissait alors de faire le point sur les outils de guidage méthodologique proposés par les différentes filières et d'identifier ceux pouvant servir d'appui pour la conception et le développement didactique du référentiel. Il était ici question de glaner les éventuelles propositions des enseignants-chercheurs à ce propos.

Le traitement des réponses

Les réponses ont été exploitées au moyen d'un outil d'analyse statistique Eureka (Interview SA, 2003) qui nous a permis d'extraire les genres de discours (écrits et oraux) récurrents dans les filières donc devant être prioritairement pris en compte dans le référentiel. Nous avons également cerné, à partir d'Analyses Factorielles de Correspondances (AFC) (Lebart *et al.*, 2006), les relations entre les situations d'apprentissage et les difficultés éprouvées par les étudiants face à ces « nouvelles » situations ainsi que les parentés entre les domaines, qui nous ont permis d'aborder les disciplines de façon groupée dans le référentiel.

Les quelques résultats présentés ci-après s'attardent sur les situations générales qui concernent l'ensemble des filières. En raison des abandons en cours de questionnaire, les pourcentages indiqués correspondent au pourcentage d'enseignants effectivement présents à ce stade du questionnaire et ayant coché les items considérés.

ANALYSES : REPERTOIRE DES TACHES DEMANDEES AUX ETUDIANTS

Les tâches communicatives orales

Les analyses effectuées ont permis de dégager trois types de tâches communicatives en lien avec des situations de communication orales récurrentes pour lesquelles les étudiants doivent développer des compétences communicatives ciblées. Ces apprentissages s'enchaînent comme suit dans le cycle universitaire :

- Les situations initiales, présentes dès le Master 1, qui englobent tout d'abord les cours magistraux (92%) et exigent l'exercice simultané de plusieurs compétences, notamment la compréhension orale et la prise de notes – et se poursuivent jusqu'en Doctorat dans certaines disciplines de SET – puis les travaux pratiques et travaux dirigés (78%), davantage fondés sur l'interaction entre pairs et avec l'enseignant.
- Les situations de processus, également présentes dès le Master 1, parmi lesquelles on trouve des situations à dominante expositive, exigeant là encore le traitement simultané de l'oral et d'un support écrit, avec des exposés/présentations (90%) déclinables dans leurs spécificités disciplinaires en démonstrations scientifiques (22%), soumission d'études techniques (19%) et rapports d'expériences (19%). Notons que des situations interactives sous forme de débats de groupe (42%) sont présentes tant en sciences humaines et sociales (SHS) qu'en sciences expérimentales et techniques (SET).
- Les situations finales, en Master 2 et Doctorat, sont constituées comme précédemment de situations universitaires à dominante expositive en production et réception. Il s'agit toutefois de formes différentes : les soutenances (73%) et les conférences et colloques (40%) ainsi que les situations d'interaction professionnelles circonscrites à certaines disciplines, telles que les débats de spécialistes (24%), la communication de laboratoire (24%) et les entretiens et interviews (24%).

Les tâches communicatives écrites

Reprenant le classement adopté pour les tâches orales ci-dessus, nous distinguons :

- Les productions initiales, qui n'ont pas été révélées en tant que telles par l'enquête mais que notre réflexion nous conduit à envisager sous la forme d'un travail autonome de lecture-écriture initiateur de la suite des écrits, sous la forme de recherches bibliographiques et prise de notes à partir de supports variés. En SHS, ces tâches sont parfois assorties de la confection de fiches de lecture (28%).
- Les productions de processus, qui sont des écrits courts préparatoires et qui comptent parmi les plus cités les rapports de stage (74%) et autres rapports professionnels plus spécifiques (38%), fréquemment des études de cas (28%). S'y ajoutent en Master 1 les résumés et synthèses (31%) et, en SHS uniquement, une série d'écrits spécifiques (27%) à commencer par la dissertation (13%).
- Les productions finales, qui correspondent aux écrits longs que sont les mémoires professionnels (31%) ainsi que les mémoires de recherche et les thèses (54%), auxquels viennent s'ajouter des productions à vocation professionnelle telles que les articles scientifiques (22%) et les curriculum vitae (29%), particulièrement cités par les filières de SET, en association avec un taux supérieur de mémoire professionnels.

Les écrits consultés pour la production

Nous avons regroupé en deux catégories les types de textes écrits auxquels les étudiants sont le plus souvent confrontés en lecture et prise de notes quelle que soit leur discipline et qui sont susceptibles d'engendrer les difficultés mises en valeur plus avant dans cet article.

Ainsi peut-on rassembler d'un côté la documentation universitaire, ou documentation de fond, constituée d'ouvrages et articles scientifiques (95%), mais aussi, sans que la question n'ait été posée directement, des notes de cours. D'un autre côté on rencontre la documentation professionnelle, ou documentation de procédé, plus composite et constituée d'ouvrages techniques (39%), mais aussi des bases de données (32%), de la presse spécialisée (26%) et des schémas et plans (23%).

Dans les disciplines de SET apparaît une troisième catégorie, que nous désignerons documentation para-professionnelle, constituée de textes ou extraits de textes juridiques

(15%), textes comptables (6%), textes procéduraux (12%) et textes de codage signalétique (12%), soulignant ainsi l'existence de besoins linguistiques transversaux.

Le tableau 1 permet une vision synthétique des tâches demandées dans les différentes disciplines universitaires sondées. Nous avons précisé les situations d'oral spécifiques en réception quand elles étaient autres que des conférences ou des débats (deux situations qui apparaissent dans toutes les disciplines). Parmi les productions écrites, nous avons omis la prise de note ainsi que la rédaction de mémoires de master qui sont deux productions demandées dans toutes les disciplines. Par soucis de concision, nous ne détaillerons pas ici les spécificités de certaines productions écrites (Bou, 2008).

Tableau 1 : Quelques tâches universitaires orales et écrites

Domaines	Situations d'oral spécifiques	Situations d'écrit spécifiques	
		En réception	En production
Mathématiques et informatique	Présentation d'études techniques	Documents techniques Schémas/plans	Études de Cas Synthèses CV
Physique-Chimie	Démonstrations Communication de laboratoire Entretiens	Documents techniques Panneaux	CV
Sciences de l'ingénieur	Présentation d'études techniques Démonstrations Entretiens Débats	Documents techniques Schémas/plans Procédures Bases données Documents juridiques	Synthèses
Sciences de la terre et de l'environnement	Vidéo Débats Communication de laboratoire Démonstrations	Documents techniques Procédures Articles de presse Schémas/plans Panneaux	Fiches de lecture CV
Biologie	Débats Entretiens Rapports d'expérience Communication de laboratoire	Documents techniques Articles de presse Bases de données	Études de cas CV
Aménagement, urbanisme, architecture	Débats Entretiens Simulations et jeux de rôles	Articles de presse Documents techniques Schémas/plans Documents comptables Procédures Bases de données	Dissertation Commentaires Études de cas Fiches de lecture Essais littéraires
Médecine	Débats Entretiens Démonstrations Communication de laboratoire	Documents techniques Schémas/plans Procédures Bases de données	Études de cas Synthèses
Sciences du sport	Entretiens	Schémas/plans Documents commerciaux Documents comptables Documents publicitaires Bases de données	Études de cas Fiches de lecture Questionnaires
Économie, Gestion, Finances	Débats Simulations et jeux de rôles Entretiens	Articles de presse Bases de données Documents juridiques Documents manuscrits	Études de cas Synthèses Fiches de lecture Dissertations Commentaires CV
Droit et Sciences politiques	Débats Simulations et jeux de rôles Communication de laboratoire	Documents juridiques Base de données Articles de presse	Fiches de lecture

Art et culture	Débats Entretiens	Articles de presse Essais philosophiques Essais littéraires Bases de données Panneaux	Fiches lecture Dissertations Commentaires Synthèses Questionnaires CV
Lettres	Débats	Bases de données	Fiches de lecture Résumés informatifs Synthèses Écrits électroniques
Sciences de l'éducation	Débats Communication de laboratoire Entretiens		Dissertations Commentaires
Sciences humaines et sociales	Débats Communication de laboratoire Démonstrations Rapports d'expérience Entretiens	Bases de données Documents manuscrits Schémas/plans Essais philosophiques	Fiches de lecture Synthèses Études de cas Dissertations Commentaires Questionnaires
Sciences du langage	Vidéo Débats Communication de laboratoire Démonstrations Rapports d'expérience Entretiens	Documents techniques Articles de presse Bases de données Schémas/plans	Synthèses Fiches de lecture Études de cas Écrits électroniques Questionnaires

ANALYSES : RECENSEMENT DES DIFFICULTES DES ETUDIANTS FACE A CES TACHES

Les difficultés face à l'oral

Nous avons regroupé les difficultés des locuteurs non natifs constatées par les enseignants dans les différentes situations d'oral évoquées précédemment en trois catégories dans l'objectif de mettre en valeur des types de difficultés et leurs interrelations. On trouve ainsi :

- Des difficultés en réception, dont la forme la plus citée – et sans doute aussi la plus conséquente en situation initiale – est la prise de notes (55%) (Carras, 2007 ; Parpette *et al.*, 2003), suivie de l'interprétation des consignes (37%), également conséquente au plan participatif et des productions, et enfin la compréhension linguistique (28%), davantage évoquée en SET où le niveau de français de départ est souvent plus faible.
- Des difficultés en production, où prédomine l'aisance d'expression (65,5%), suivie de la capacité à préciser/reformuler sa pensée (33%), ce qui semble symptomatique d'un niveau B2 du CECRL non atteint. Ceci est parfois associé à des soucis d'audibilité (24%) mis plus particulièrement en avant en SHS, mais aussi en sciences de l'ingénieur, à forte composante asiatique.
- Des difficultés en interaction, où l'hésitation à prendre la parole est couramment citée (56,5%), déclinée en ses dérivés qui sont d'une part la réactivité à l'interrogation (22%), davantage cités en SHS, mais surtout dans des filières où l'interaction constitue un aspect critique comme le commerce et la médecine, d'autre part l'expression des difficultés (22%), avec un impact en relation sur l'apprentissage.

Reprenant ces données, nous mettrons en valeur que sur un socle commun de difficultés linguistiques *stricto sensu* – qui apparaissent plus aiguës en SET mais font souvent l'objet d'exigences supérieures en SHS – viennent se greffer des obstacles d'ordre pragmatique. En effet, il existe apparemment des attentes universitaires en décalage avec les représentations des étudiants (Pollet, 2001). Ces obstacles s'accumulent en situation de cours magistral à l'arrivée à l'université, où aux difficultés de compréhension s'associent des problèmes de

prise de notes, parfois assortis de difficultés en relation avec l'écriture manuscrite de l'enseignant au tableau, par exemple.

Les difficultés face à l'écrit

Les difficultés constatées par les enseignants en situation orale et présentées schématiquement ci-avant peuvent être affinées à la lueur du comportement des étudiants en situation d'écrit. Ces difficultés sont rassemblées ici en termes de « difficultés discursives » et « difficultés méthodologiques » à caractère « génériques » ou « spécifiques ».

Nous entendons par difficultés « génériques » celles indiquées à des degrés divers dans toutes les disciplines. Les difficultés « spécifiques » appartiennent à des disciplines ciblées et se sont révélées représenter des obstacles sensibles, voire plus complexes, à surmonter.

Les difficultés génériques

Les difficultés « génériques » apparaissent de façon plus ou moins prégnante selon les filières, chaque filière y accordant des priorités différentes selon les besoins disciplinaires. Par exemple, la capacité à « démontrer » est davantage mise en valeur en SET qu'en SHS.

Tableau 2 : Difficultés génériques à l'écrit

Difficultés discursives	Difficultés méthodologiques
- nuancer le discours (47,5%)	- présenter une problématique (42,5%)
- argumenter (38%)	- synthétiser l'information (36%)
- démontrer/expliciter (35%)	- introduire/conclure (33%)
- enchaîner et relier des idées (32,5%)	- respecter des normes d'écriture (30,5%)
- utiliser la terminologie adéquate (25%)	- produire une rhétorique efficace (30%)

Ces résultats nous amènent à formuler quelques réflexions :

L'enquête montre que dans la grande majorité des cas, les disciplines n'ayant pas évoqué de difficultés au plan des capacités de démonstration et d'enchaînement des idées n'ont pas évoqué de difficultés à produire une rhétorique efficace. Nous concluons donc à un parallèle possible entre la maîtrise de la langue et le respect de l'attendu en termes de contenu.

Il paraît majoritairement évident que les étudiants doivent savoir argumenter, démontrer et modaliser leurs réflexions. Malgré la prégnance de l'exigence de ces capacités au sein de toutes les disciplines, de nombreux enquêtés constatent parfois d'importantes lacunes à ce niveau chez les étudiants de Master.

Dans le même temps, la présentation de la problématique et la capacité à synthétiser l'information sont considérées comme des étapes sources de difficultés pour de nombreux étudiants. Toutefois, moins d'un tiers des enseignants déclarent donner ce type d'exercice à leurs étudiants à titre d'entraînement.

Enfin, des soucis d'adéquation terminologique ont été cités à des degrés divers dans les deux tiers des disciplines. Le profil de réponses diffère selon les filières et la nature même de la difficulté ne permet pas de considérer qu'elle puisse être traitée de façon générique. Aussi nous envisagerons ces résultats plus avant dans cet article, en les confrontant à l'importance respective accordée au français de spécialité et au français général.

Les difficultés spécifiques

Lors de la recherche des difficultés spécifiques, dont l'objectif était de déterminer à quel moment le référentiel-outil allait se diversifier, il a été possible d'esquisser une fracture grossière entre les besoins spécifiques des disciplines de SHS et ceux des disciplines de SET,

les pratiques et besoins de lecture-écriture et méthodologiques étant très différents selon la logique, le mode d'application des connaissances et le type d'encadrement (Millet, 1999) Les éléments à retenir, assez peu nombreux, sont présentés ici selon cette fracture. Les pourcentages correspondent au nombre total d'enseignants ayant coché ces difficultés à ce point du questionnaire, sans tenir compte de l'appartenance disciplinaire spécifique.

Tableau 3 : Difficultés spécifiques à l'écrit

Difficultés en Sciences expérimentales et techniques	Difficultés en Sciences humaines et sociales
- présenter des résultats (24%) - définir/caractériser (19%) - raconter des faits/événements (11%)	- respecter un plan (16%) - mettre en relief (11%) - citer un auteur (7,5%).

La difficulté à présenter des résultats est une considération soulevée dans tous les domaines de SET, mais semble concerner assez peu les disciplines de SHS. Il en va de même pour la difficulté à définir et caractériser et la difficulté à raconter des faits ou des événements, particulièrement citées en médecine et dans les sciences de l'environnement.

A l'inverse, la difficulté à planifier un écrit est un problème cité uniquement dans les disciplines de SHS, et plus particulièrement en sciences économiques et commerciales. La même remarque s'applique dans cette discipline à la mise en relief, dénotant ainsi son profil un peu particulier, dont l'une des caractéristiques est l'exigence d'un bon niveau de manipulation de la langue française. Quant à la difficulté à citer un auteur, le problème paraît très circonscrit, n'ayant été évoqué qu'en sciences du langage.

La séparation traditionnelle entre les SET et les SHS se trouve ici spécifiée dans la façon de mettre en relief ses réflexions et ses résultats ; nous sommes finalement confrontées à des différences méthodologiques non négligeables. Nous regrettons alors de ne pas avoir pu entrer dans davantage de détails sur l'expression écrite de ces présentations : les difficultés sont-elles associées à des lacunes linguistiques (il leur manque les mots et les expressions appropriées pour rédiger leur pensée) ou à des lacunes organisationnelles (ne pas trouver l'ordre logique de la présentation des résultats) ? Ces deux aspects sont très certainement liés et appartiennent autant aux SET qu'aux SHS. Il faudrait donc poursuivre les investigations dans ce sens afin de préciser les besoins spécifiques au sein de ces deux entrées (linguistique et méthodologie), l'approche des problèmes de méthode hors de toute référence au champ disciplinaire n'aidant pas les étudiants à réussir (Pollet, 2001).

Les difficultés d'apprentissage

Outre le problème majeur évoqué plus haut de la prise de notes à l'oral, la principale difficulté citée par les enseignants-chercheurs en termes d'apprentissage est celle de l'adaptation socioculturelle (40%). Cet aspect met en valeur le fait que les enseignants sont sensibles à la nécessité d'un apprentissage socioculturel des pratiques universitaires quelles qu'elles soient. Nous avons examiné ce que recouvrait cette donnée assez générale à la lueur des autres réponses faites par les enquêtés.

Les difficultés les plus évoquées sont la distance critique et réflexive (29%), puis l'autonomie dans les tâches (22%) ; aspects certainement à rapprocher de la difficulté à comprendre les consignes et les tâches (37%). Les étudiants ont apparemment du mal à faire part des problèmes qu'ils rencontrent (selon 22% des enseignants-chercheurs enquêtés) et n'ont que peu conscience de leurs besoins (20%).

Enfin, il semble important de souligner que des questions de maîtrise des concepts ont été soulevées dans presque toutes les disciplines à des degrés divers. Ceci renvoie à un nouvel aspect commun aux SHS et au SET : la maîtrise des savoirs scientifiques. Nous tentons ci-après d'esquisser le rapport éventuel entre ces problèmes et la maîtrise du français général (FLE) et de spécialité (FOS).

Le français général et le français de spécialité

Nous avons tenté de déterminer la part à accorder au français de spécialité dans le référentiel-outil en mettant en relation les difficultés terminologiques et conceptuelles des étudiants avec le degré d'importance qu'accordent les enseignants-chercheurs au français de spécialité (FOS) et au français général (FLE).

Le premier constat qui ressort de l'examen des réponses des enseignants des filières de SET est qu'une importance particulière est attribuée au FOS dans toutes les disciplines, sans dépasser toutefois celle accordée au FLE dans trois de ces filières (médecine, mathématique-informatique et biologie). Des difficultés de maîtrise des concepts ont également été fréquemment soulevées dans ces champs disciplinaires (sauf en médecine). Toutefois, ces difficultés ne semblent pas en lien avec la terminologie, considérée comme problématique seulement dans deux disciplines (mathématique-informatique et sciences de l'ingénieur) ; ceci reste une interrogation car la terminologie étant souvent internationale dans ces disciplines, elles ne posent que rarement de problèmes aux étudiants non-natifs. Il faudrait vérifier de quelle terminologie il s'agit précisément. Ainsi, les difficultés semblent s'approcher d'une question d'ordre méthodologique.

Bien qu'estimé très important également dans les filières de SHS, le FOS y est souvent considéré moins important que le FLE, sauf en droit. Les problèmes de maîtrise des concepts semblent davantage en relation avec la terminologie et le niveau de langue, peut-être en raison du fait que, dans ces disciplines, la langue participe davantage au raisonnement conceptuel. Ainsi, d'importantes difficultés ont été relevées au plan terminologique en sciences économiques, discipline où le FOS est estimé moins critique que le français général et, à l'inverse, peu de problèmes terminologiques ont été indiqués en droit malgré une importance capitale accordée au français de spécialité.

Toutefois, nous ferons la remarque que, malgré l'importance accordée au FOS, la nécessité de mettre en place des cours de français technique n'a été soulevée que dans une seule discipline : les sciences de l'ingénieur.

Nous pouvons conclure que l'enseignement du français de spécialité est forcément présent dans toutes les disciplines universitaires – puisque chacun a sa terminologie – mais paraît davantage associé à la compréhension et à l'expression de concepts. Reste à savoir si seuls les étudiants non-natifs ont des difficultés à ces niveaux ou s'ils ne touchent pas aussi les étudiants natifs du français. En outre, la compréhension de concept peut, elle, être associée à la représentation culturelle de ces concepts ; de ce point de vue, un étudiant non-natif de culture différente peut avoir des soucis cognitifs d'accès au sens de certaines notions et concepts trop culturellement marqués (dans sa culture ou dans la culture française).

Les propositions des enquêtés

Les enseignants-chercheurs interrogés ont émis plusieurs propositions de dispositifs à mettre en place pour améliorer l'intégration universitaire des étudiants étrangers. Ces propositions s'articulent autour de trois points : le renforcement linguistique, le renforcement de l'accueil et le renforcement du suivi sur place.

La nécessité de dispenser des cours de français aux étudiants étrangers durant leur cursus semble faire consensus parmi les enseignants, ce point étant évoqué dans onze des quinze

domaines disciplinaires interrogés. L'importance de la rédaction et de la méthodologie d'écriture scientifique a notamment été soulevée dans six de ces domaines.

Les propositions faites pour améliorer les productions écrites sont la mise en place d'activités de lecture/écriture à l'aide de ressources en ligne et d'aides à la rédaction. Pour l'oral, les enseignants proposent de mettre en place des activités de compréhension à partir de transcriptions sonores et d'améliorer la capacité de production via des cours de conversation, des simulations et un entraînement aux exposés.

A hauteur presque égale (dix domaines) est évoquée la nécessité de mettre en place 1/un dispositif de renforcement linguistique à distance avant l'arrivée en France, 2/un test de niveau permettant aux étudiants non-natifs de prendre conscience de leurs besoins pour entrer dans une université française, 3/un test de niveau permettant d'avoir une idée plus précise du niveau linguistique « réel » de ces étudiants avant leur inscription. La nécessité de proposer une formation de pré-accueil pendant la période d'été a également été soulevée et les enseignants ont été nombreux à suggérer la centralisation de l'information administrative, éventuellement sous forme bilingue.

La nécessité de fournir un accompagnement administratif, rédactionnel et méthodologique sous forme tutorée a été évoquée dans un nombre plus limité de domaines (quatre domaines) et certains enseignants ont également soulevé la nécessité d'un tutorat disciplinaire, sous la forme d'une remise à niveau dans certaines unités d'enseignement non traitées dans le pays d'origine.

Enfin, deux enseignants ont proposé une prise en charge plus complète, avec la réalisation du Master 1 en deux ans, afin de permettre une mise à niveau en français et en méthodologie accompagnée d'une valorisation des progrès effectués par l'attribution de crédits.

LE REFERENTIEL : FONCTIONS ENVISAGEES

Un outil de repérage et d'information

L'enquête a révélé que les aides à la formation proposées en ligne sont essentiellement constituées de cours en ligne (59%). Outre ces dispositifs, on trouve en plus petite quantité une diversité d'autres solutions, notamment la mise à disposition de sites Internet dédiés (21%), de ressources d'autoformation (11%) et de plateformes (8,5%). Toutefois, ces ressources sont concentrées dans certaines disciplines et paraissent assez peu mutualisées, les enseignants d'une même discipline ayant souvent évoqué des aides en ligne de nature différente.

Or, un croisement des données de l'enquête entre les ressources proposées en ligne dans les différentes disciplines et les difficultés évoquées dans ces mêmes disciplines a mis en valeur que les outils proposés semblaient réduire la difficulté considérée. Par exemple, le problème du respect des normes d'écriture, qui semble assez généralisé, est moins évoqué dans les filières déclarant proposer en ligne de telles normes à leurs étudiants.

Il semble donc que la première fonction de ce référentiel doit être celle d'un outil de repérage et d'information centralisée, mis à disposition des étudiants non-natifs, en libre accès, et leur permettant une réflexion sur leurs besoins communicatifs tant à l'écrit qu'à l'oral.

Un instrument d'aide à la compréhension

L'enquête a révélé qu'une bonne part des difficultés universitaires des étudiants étrangers avait pour origine un niveau de français général insuffisant. Le niveau B2 exigé en Master ne semble que rarement effectif et, à leur arrivée, nombre d'étudiants n'ont bien souvent qu'un niveau B1 voire moins. Des tests portant sur la compréhension de textes de spécialité longs de type conférence, organisés par Sperandio (2004) auprès d'étudiants étrangers de niveau B1

inscrits dans des filières de droit et économie de l'université Grenoble2, ont montré que ces étudiants « décrochaient » fréquemment au bout d'une quinzaine de minutes.

Ceci met l'accent sur la nécessité, soulevée par les enseignants enquêtés, de permettre aux étudiants étrangers d'accéder à des outils d'entraînement à la compréhension orale en amont de leur venue en France et en début de parcours, via des supports restituant autant que possible le cadre situationnel qui les attend.

Un instrument d'aide à la lecture-écriture

L'importance de développer les capacités argumentatives des étudiants dans tous les champs disciplinaires est un élément majeur de cette enquête ; ceci est donc à mettre en relation tant avec le niveau de langue qu'avec la culture argumentative des étudiants.

Cette transversalité des besoins dans les écrits universitaires français et la réflexion menée sur les difficultés rencontrées en termes rédactionnels nous permet d'espérer qu'un dispositif d'aide à la rédaction serait utile à tous, dans la vie universitaire et au-delà. En effet, 40% des enquêtés ont indiqué que le niveau de français en fin de cursus n'était pas totalement suffisant pour assurer les besoins professionnels, d'autres le jugeant encore très insuffisant.

Ce dispositif apparaîtrait sous la forme d'un référentiel-outil permettant de distinguer les différents types d'écrits auxquels les étudiants sont confrontés en réception et production grâce à des activités de repérage des indices pragmatiques, énonciatifs, textuels et linguistiques. Chaque élément serait un lien renvoyant à des séquences didactiques de lecture-écriture adaptées au sujet choisi, permettant l'entraînement à la rédaction de fragments d'écrits universitaires (Raymond et Véronique, 1997 ; Kleemann-Rochas, Farina, Fernandez et Michel, 2003).

POUR CONCLURE : UNE SOLUTION OUVERTE D'HARMONISATION

Au vu de la diversité des profils d'étudiants, de leurs besoins spécifiques de formation et de l'existence d'outils répondant déjà partiellement à leurs exigences, nous avons orienté la réflexion vers le développement d'un référentiel-outil adapté aux attentes particulières des différentes institutions en présence.

Cela signifie que les points plus spécifiques aux disciplines et notamment la maîtrise de la terminologie et des concepts de la spécialité, considérations transversales en ce sens qu'elles concernent la majeure partie des disciplines, pourraient être abordés dans le référentiel-outil via la proposition en ligne de guides terminologiques, de textes de spécialité et de vidéos sélectionnés pour leurs aspects pédagogiques et didactisés.

En dépit de ces spécificités disciplinaires dont il convient de tenir compte, ceci ne doit pas faire perdre de vue la fonction d'autonomisation et de conscientisation des besoins de et par les étudiants. La réflexion menée dans le sens d'une solution harmonisée nous conduit à envisager le couplage du référentiel-outil au portfolio européen des langues pour l'éducation supérieure, qui met en application les principes du CECRL dans une visée, entre autres, de développement de l'autonomie³.

Enfin, force est de constater qu'il n'est pas possible de prendre en charge tous les aspects de la problématique de l'intégration socioculturelle des étudiants étrangers au moyen d'un simple outil informatique et les enseignants-chercheurs interrogés ont mis cet aspect en valeur dans leurs propositions d'intervention tutorale. Aussi, le raccordement du référentiel-outil à une plateforme pédagogique permettant des interventions tutorées semblerait être une solution privilégiée. Enfin, nous envisageons également cet outil comme une base de données pour les concepteurs de formations.

Références

- Beacco JC, Bouquet S. et Porquier R. (2004). Niveau B2 pour le français : un référentiel. Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Didier.*
- Bou P. (2008). *Référentiel de méthodologie de travail universitaire à destination des étudiants étrangers en Master et Doctorat*. Rapport d'enquête ss.dir. C.Carrère et C. Cavalla. Grenoble Universités, Grenoble.
- Bou P. (2007). *Référentiel de méthodologie de travail universitaire à destination des étudiants étranger en Master et Doctorat*. Document de référence ss. dir C. Carrère et T. Soubrié. Grenoble Universités, Grenoble.
- Carras C. (2007). "L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels. Quelle préparation pour les étudiants étrangers suivant des cours en filière spécialisée ?" Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner (Eds). *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris, Editions Ecole Polytechnique, 121-134.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.
- Coulon A. et Paivandi S. (2003). "Les étudiants étrangers en France. L'état des savoirs." Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE). Paris, CRES-ESCOL.
- Gay T. (2006). *L'indispensable de la sociologie*. Levallois-Perret, Studyrama.
- Interview SA (2003). "Eurêka : Module de Statistiques". [en ligne], http://www.questionnaire.orion.education.fr/doc/eureka/Eureka_Janvier_2003.pdf (page consultée le 10 avril 2009).
- Kleemann-Rochas C., Farina G., Fernandez M. et Michel M. (2003). *Comment rédiger un rapport, un mémoire, un projet de recherche, une activité de recherche en cours*. Florence, Centre de langues de l'Institut universitaire européen.
- Lebart L., Piron M. et Morineau A. (2006). *Statistique exploratoire multidimensionnelle : visualisation et inférence en fouilles de données*. Paris, Dunod.
- Millet M. (1999). Economie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes de travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie. In *Education et Société*, n°4, 1999/2, 57-74.
- Parpette C. et Bouchard R. (2003). "Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux". *Arob@se*. 1-2, 69-78.
- Pollet M-C. (2001). Pour une didactique des discours universitaires. Bruxelles, De Boeck université.
- Raymond R., Véronique D. (1997). "Pratiques de lecture de français langue étrangère à l'université", in Taillefer G. et Puch A.K. *Lecture à l'université : langues maternelles, secondes et étrangères*. Toulouse, Presses de l'université de sciences sociales.
- Sperandio C. (2004). Projet Acolad. Aide à la compréhension longue et à distance. Rapport de stage de DESS (ss Dir. D. Abry, Y. Hanon et C. Degache)
- Szymankiewicz C. (coord.) (2005). Les conditions d'inscription et d'accueil des étudiants étrangers dans les universités. *Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, à Monsieur le Ministre Délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche*. N° 2005-053. ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/2005-023_etudiants_etrangers.pdf (page consultée le 15 février 2007)

¹ Extraction APOGEE, février 2007 pour l'année universitaire 2005-06.

² Grenoble1, Joseph Fourier ; Grenoble2, Pierre Mendès-France ; Grenoble3, Stendhal ; Institut National Polytechnique de Grenoble (INPG).

³ <http://web.fu-berlin.de/elc/portfolio/fr.html>