Revue TDFLE

NumeRev

N° 77 | 2020
Le FOU dans tous ses états : conceptions, approches, pratiques… et nouvelles pistes ?

ENVOL : une plate-forme collaborative en réseau au service de la conception de modules de formation en FOU

Anne PRUNET

Pierre Louay SALAM

Emmanuelle ROUSSEAU-GADET

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-77/357-envol-une-plate-forme-collaborative-en-reseau-au-service-de-la-conception-de-modules-de-formation-en-fou
DOI : numerev_1395
Date de publication : 30/11/2020

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : PRUNET, A., SALAM, P. L., ROUSSEAU-GADET, E. (2020) ENVOL : une plate-forme collaborative en réseau au service de la conception de modules de formation en FOU. *Revue TDFLE*, (77). https://doi.org/10.34745/numerev_1395

Notre contribution s'intéresse au processus d'élaboration d'une formation en Français sur Objectifs Universitaires (FOU) dans le cadre du projet appelé ENVOL (Etudiants Nouveaux Venus – Objectif Langue), suite à un appel à projets remporté par l'ADCUEFE Campus FLE.

L'objectif pédagogique de ce projet est donc de concevoir des modules en FOU, destinés à des étudiants étrangers déjà inscrits dans différentes filières d'universités françaises, visant l'intégration à l'environnement universitaire et l'acquisition de compétences langagières, discursives, etc. nécessaires à leurs études dans leur domaine de spécialité. L'élaboration de ces modules de formation s'est appuyée sur plate-forme en ligne dont le but était/est de permettre à tous les acteurs du projet (concepteurs, coordinateurs, experts, etc.) de différents centres universitaires de FLE de collaborer.

Nous commencerons par décrire le contexte dans lequel est né puis a été conduit ce projet en précisant les divers paramètres qui ont eu une influence directe ou indirecte sur nos choix didactiques. Puis nous croiserons les notions théoriques issues du FOS et du FOU et leurs applications concrètes dans l'élaboration de ces modules. Nous présenterons la méthodologie que nous avons adoptée afin de positionner ce projet dans un champ déjà investi par de nombreux travaux. Puis nous restituerons les étapes de l'élaboration de ces modules de formation en FOU, qui s'est appuyée sur plate-forme collaborative mettant en interaction de nombreux acteurs aux compétences plurielles.

Nous nous focaliserons sur les questions suivantes : quel type de formation, visant des objectifs ambitieux de double d'acculturation académique, concevoir pour des publics déjà captés par un programme à temps plein dans leur spécialisation ? Pour atteindre à la fois cohérence et attractivité de la formation, comment s'organiser au sein d'une équipe multiple répartie sur des sites et dans des contextes certes similaires mais distincts ? Cette même équipe a-t-elle formé une « communauté de pratiques » en sachant mutualiser ses savoirs et savoir-faire ? A-t-elle contribué à la diffusion et à la réussite de la formation ?

Mots clés : étudiants étrangers ; double acculturation universitaire ; conception modules FOU ; projet ENVOL ; plate-forme collaborative ; communauté de pratiques.

Abstract

Our contribution focuses on the process of developing a course in French for Academic Purposes (FOU) as part of the project called ENVOL (New Venus Students - Objectif Langue), following a call for projects won by the ADCUEFE Campus FLE. The educational objective of this project is therefore to design modules in FOU, intended for foreign

students already enrolled in various courses of French universities, aimed at integration into the university environment and the acquisition of language and discursive skills, etc. necessary for their studies in their field of specialty. The development of these training modules was based on an online platform, the aim of which was / is to allow all the actors of the project (designers, coordinators, experts, etc.) from different university FLE centers to collaborate . We will begin by describing the context in which this project was born and then was carried out, specifying the various parameters which had a direct or indirect influence on our didactic choices. Then we will cross the theoretical notions from FOS (French for Specific Purposes) and FOU (French for Academic Purposes) and their concrete applications in the development of these modules. We will present the methodology we have adopted in order to position this project in a field already covered by numerous works. Then we will review the stages of the development of these FOU training modules, which was based on a collaborative platform bringing together many actors with multiple skills. We will focus on the following questions: what type of training, aiming at ambitious objectives of double academic acculturation, to design for audiences already captured by a full-time program in their specialization? To achieve both consistency and attractiveness of training, how to organize within a multiple team spread over sites and in contexts that are certainly similar but distinct? Has this same team formed a "community of practice" by knowing how to pool its knowledge and know-how? Did it contribute to the dissemination and success of the training?

***Keywords**: foreign students; double university acculturation; FOU module design; ENVOL project; collaborative platform; community of practice.*

Mots-clés :
Français sur objectifs universitaires, Environnement universitaire, Conception collaborative, Communauté de pratique, Littératies universitaires, Foreign students, University acculturation

---

1. Introduction

L'objectif de cet article est d'analyser le processus d'élaboration d'une formation en Français sur Objectifs Universitaires (FOU) destinée à des étudiants étrangers déjà inscrits dans différentes filières d'universités françaises. Cette élaboration s'est faite dans le cadre d'un projet dénommé ENVOL (Etudiants Nouveaux Venus – Objectif Langue), en s'appuyant sur plate-forme en ligne dont le but était/est de permettre à tous les acteurs du projet (concepteurs, coordinateurs, experts, etc.) de différents centres universitaires de FLE de collaborer et de mutualiser les ressources et les savoir-faire.

Soulignons ici que, loin d'être marginale, la proportion d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur s'élève à 13% de l'effectif total d'étudiants et peut représenter jusqu'à 41 % des étudiants de master1, l'enjeu universitaire est donc considérable. C'est pourquoi nous nous interrogerons sur la pertinence des choix didactiques et pédagogiques qui ont prévalu dans la conception de la formation en FOU, compte tenu des besoins de nos publics, des ressources et des travaux déjà existants dans le domaine ainsi que des forces participatives à ce projet. Nous nous focaliserons sur les deux questions suivantes : quel type de formation, visant des objectifs ambitieux d'acculturation académique, concevoir pour des publics déjà captés par un programme à temps plein dans leur spécialisation ? Pour atteindre à la fois cohérence et attractivité, comment s'organiser au sein d'une équipe multiple répartie sur des sites et dans des contextes certes similaires mais distincts ?

Nous commencerons par décrire le contexte dans lequel a été mené ce projet en précisant les divers paramètres qui ont eu une influence directe ou indirecte sur nos choix. Puis nous croiserons les notions théoriques issues du FOU et leur application concrète dans l'élaboration des modules de formation. Toujours en croisant la théorie avec nos observations du terrain, nous verrons si cette plate-forme collaborative a permis de développer, au-delà des modules, une « communauté de pratiques » entre les différents participants et de diffuser le projet de manière plus large. En effet, nous formons une équipe répartie dans différentes villes en France et une grande partie de nos échanges se fait en ligne ou parfois en présentiel lors de réunions plénières. Pour réaliser ce travail, nous avons adopté une méthodologie croisée : une observation directe (Arborio & Fournier, 2015) et participante, des pratiques pédagogiques et une analyse fine des matériaux documentaires produits dans le cadre du projet (appels à projet, réponses, ressources, comptes rendus de réunions, fiches de travail, etc).

2. Contexte du projet ENVOL

Le projet ENVOL (Étudiants Nouveaux Venus – Objectif Langue) a vu le jour au sein de l'association des directeurs des centres universitaires de FLE (Campus FLE-ADCUEFE) après de nombreuses expériences de collaboration inter-centres. Les fondements mêmes de l'association reposent sur la collaboration et la co-construction. C'est donc forte de cet héritage que l'ADCUEFE a cumulé ces dernières années, qu'ont été construits collectivement un certain nombre d'outils correspondant à des besoins de terrain : MOOC FO FLE (2015), test de positionnement SELF-FLE dans le cadre du projet Innovalangues (2018), ouvrages de préparation au DUEF B2 et B1 publiés aux éditions PUG (2018-2020).

En avril 2019, en collaboration avec l'Université de Chambéry, l'ADCUEFE a répondu à l'appel à projets « Bienvenue en France » du Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation. Soucieux d'améliorer « sa stratégie d'attractivité » et de mobilité des étudiants français, le ministère a en effet posé les objectifs suivants : faire venir *un demi-million d'étudiants étrangers d'ici 2027 et favoriser le départ à l'étranger de davantage d'étudiants, dans le cadre des échanges universitaires ou d'une*

mobilité diplômante[2]. Le projet est inscrit dans l'axe 2 de l'appel à projet portant sur les cours de Français Langue Étrangère : *Proposés en amont de l'année universitaire ou parallèlement à celle-ci, ces cours améliorent la réussite des étudiants peu ou pas francophones, contribuent au rayonnement de la francophonie et améliorent l'intégration des étudiants étrangers*[3].

S'adossant aux formations déjà existantes dans les centres, ce type de programme entend développer des modules de formation complémentaires, plus spécifiques, que ce soit à destination des étudiants déjà présents dans les différentes filières universitaires (en échange ou hors échange) ou auprès du public inscrit dans les DUEF[4]. Comme il est stipulé dans la réponse à l'appel à projets: *Conçu en appui à d'autres formations développées par chacune de nos universités membres, ce dispositif se doit d'être modulable, transversal, et adaptatif. Il vise un public captif, mais déjà sollicité par une formation à temps plein*[5]. Dans le cadre de cette politique, des projets nationaux, réunis sous l'appellation « Bienvenue en France », ont été déployés sur une année universitaire[6] (septembre 2019 à septembre 2020) puis prolongés jusqu'en septembre 2021. Une équipe de réflexion s'est constituée juste après l'acceptation du projet ENVOL, incluant 8 membres de l'ADCUEFE ayant des expériences variées en formation à distance, gestion de projet et ingénierie de formation. Seuls 5 membres sur les 8 ont finalement composé le Bureau Exécutif (BE) qui a vu ses missions stabilisées et réparties au cours du projet[7]. Ce dernier, qui repose sur l'expertise et l'expérience des membres de l'association, ne pouvait être mené à bien sans la participation active des centres pour assurer la construction de modules de formation adaptés aux contextes locaux. Ainsi, ils ont tous été conviés en septembre pour une présentation de l'architecture du projet. Plus de 25 centres ont manifesté leur intérêt, montrant ainsi leur adhésion au projet, et une équipe de concepteurs référents issus de 16 équipes s'est constituée, chaque centre « concepteur » ayant lui-même créé sa propre équipe de conception composée de 3 à 4 enseignants, reconnue officiellement par le BE.

3. Démarches et concepts fondateurs du projet ENVOL

Nous avons procédé à une analyse de besoins consistant en une mise en perspective des besoins des différents acteurs de la formation avec un état des lieux des ressources FOU existants en ligne. L'étude que nous avons menée pourrait constituer un article en soi mais nous nous nous bornerons ici à l'analyse du processus d'élaboration du programme de formation, en tentant de montrer dans quelle mesure il s'inscrit dans une démarche co-constructiviste (Bourassa, Philion et Chevalier, 2007) et interactionniste (Doehler, 2000).

Rappelons que l'approche communicative a rompu avec le modèle véhiculé par la méthode audio-visuelle au plan de la représentation de l'apprenant. En effet, nous sommes passés d'une vision universaliste de l'apprenant – qui a les mêmes aptitudes, les mêmes besoins – à une approche individuée, postulant une relativité des besoins et

des aptitudes et conduisant par conséquent à définir des profils d'apprenants, et à procéder à une analyse des besoins du public à qui on propose une formation. En ce sens, la perspective actionnelle (Rosen, 2009) a poursuivi l'orientation prise par l'approche communicative, légitimant cette démarche en FOS et en FOU en s'appuyant sur l'analyse des besoins (Mangiante et Parpette, 2004). Considérer les apprenants comme des acteurs sociaux implique que l'objectif de formation n'est plus tant - ou seulement – de savoir communiquer dans la langue cible, mais de se donner les moyens langagiers pour interagir dans cette langue. En effet, la communication n'est plus considérée comme suffisante pour l'action sociale qui détermine la communication (Puren, 2006). Ceci correspond à un changement de paradigme rappelé par Puren dans l'analyse des différences opposant ces deux approches : *Dans l'approche communicative, la situation de référence d'usage social de la langue est le voyage touristique : modèle typique de la rencontre à la fois ponctuelle et initiale.* (Puren, 2006 : 38). *A contrario*, la perspective actionnelle fait de l'apprenant un membre de la communauté francophone dès lors qu'il doit interagir en français. Souscrivant à cette approche, nous avons donc sondé les besoins des apprenants en croisant les points de vue : celui des intéressés et celui de leurs formateurs. Sur le plan de la langue, il s'agit des enseignants de FLE et sur le plan disciplinaire, des enseignants des différentes filières universitaires. Toujours selon l'approche actionnelle, nous avons tenté de formuler des objectifs communicationnels mais aussi de réaliser des objectifs en regard de besoins identifiés dans le cadre d'un contrat d'apprentissage avec l'apprenant (cf Annexe 1).

Prenons l'exemple d'un des modules : « stage et jobs ». Dans ce module, l'apprenant se verra proposer différentes activités permettant de connaître quels sont les droits et les devoirs d'un étudiant en stage, de découvrir comment procéder pour trouver un stage, et enfin de se voir placé en situation d'entretien. On comprend donc que le « contrat d'apprentissage » implique que l'étudiant sache où et comment chercher – et trouver - un stage. Cela nécessite de connaître les cadres de ce stage, de connaître les institutions aidant à sa recherche et enfin de savoir comment se comporter lors d'un entretien. Les éléments langagiers à enseigner découleront de ces situations d'interactions et seront sélectionnés selon ce critère.

L'analyse de besoins a également impliqué une démarche collaborative à distance (Annexe 2A). En effet, elle a donné lieu à une synthèse (Annexe 2B) qui a été présentée (Annexe 2C) et enrichie lors d'une journée de travail réunissant les concepteurs en novembre 2019. En avril 2020, les concepteurs se sont retrouvés en ligne pour élaborer une proposition de programme sur la base des besoins identifiés. Cette liste comportait sans ordre ni hiérarchie cinquante items (Annexe 2D). Les membres du BE avaient eux aussi formulé une proposition (Annexe 2E) qu'ils ont confrontée à la proposition de chacun des groupes à l'issue de cette réunion. La synthèse de ces propositions a été discutée ultérieurement avec un groupe d'experts constitué de quatre enseignants-chercheurs spécialistes du domaine (Annexe 2G). Ce n'est qu'à l'issue de cette dernière réunion de travail que nous avons stabilisé les intitulés des modules et les contenus de notre programme de formation pour les modules de FOU (Annexe 1).

Ayant opté pour des modules autonomes, il a fallu trouver un outil adapté pour le projet permettant de travailler en ligne avec des participants de plusieurs centres (et donc d'universités) et d'exporter des modules vers les différentes plateformes des universités partenaires. Le BE a opté pour plusieurs solutions : Omnispace pour le partage des documents et du calendrier et Tactileo pour la médiatisation. Ce dernier outil a l'avantage d'offrir une médiatisation rapide, un choix important d'exercices autocorrectifs, une adaptation de la charte graphique et surtout la possibilité « d'empaqueter » le module pour l'exporter selon la norme SCORM[8]. Pour gagner en efficacité, à partir de mars 2020, une ingénieure pédagogique a été recrutée pour s'occuper de la médiatisation des modules dont l'intégration a eu des répercussions non négligeables sur la démarche de conception des modules en FOU que nous allons montrer ci-dessous travers nos analyses.

4. De la nécessité de créer des modules numériques en FOU

4.1. Une double processus d'acculturation

Des travaux menés dans le champ du FOU nous ont conduits à privilégier certains axes de travail et certains aspects de la langue et des discours universitaires.

Les travaux de Marie Christine Pollet en littéracies dans le supérieur (Pollet, 2012), repris dans le numéro de la revue LINX dédiée à la didactique de l'écrit dans le supérieur (Garnier et al., 2016), dont se sont inspirés les didacticiens du FOU ou du FOA, ont montré que l'appropriation des discours universitaires ne résidait pas tant dans la maîtrise d'une somme de micro-habiletés ou micro-compétences, mais bien davantage dans celle de l'acquisition de littéracies. Autrement dit, il semble illusoire de considérer que l'enseignement/apprentissage de règles grammaticales circonscrites se transforme en une aptitude à décoder et à produire des discours universitaires ou académiques. C'est non seulement irréaliste, mais extrêmement coûteux en temps. Or un étudiant étranger a une contrainte temporelle forte. Il doit s'acculturer à un système universitaire en même temps qu'il continue de se former aux spécificités de sa discipline. C'est donc un travail par acculturation aux discours universitaires et non un travail de remédiation qui est envisagé. L'acculturation est ici à entendre au sens de Pollet, Glorieux et Toungouz (2010), comme une appropriation culturelle et linguistique des savoir-faire nécessaires durant les études universitaires en France. D'une façon générale, l'acculturation universitaire comprend ce que Mangiante et Parpette (2011) réunissent sous l'étiquette des compétences pour « s'intégrer à l'université », à savoir comprendre un cours magistral, se repérer dans l'espace et le temps universitaire, identifier des personnes ressources, réaliser différents types d'opérations langagières (à caractère administratif, pour échanger avec les natifs), etc.

L'application de ces conceptions à notre dispositif se traduit à différents niveaux. Par exemple, pour l'élaboration des modules d'environnement universitaire, nous avons considéré l'étudiant comme immergé dans un environnement universitaire. L'acculturation graduelle à cet univers est à construire tout au long de son cursus dans l'enseignement supérieur français. À cet égard, l'étudiant étranger est à considérer dans un continuum d'acculturation qui l'inclut dans la communauté estudiantine. Il n'est plus considéré comme un élément extérieur à un univers mais comme partie intégrante de cet univers à appréhender. Les modules choisis (voir Annexe 1) révèlent cette posture. Dans cette optique, nous avons pris en compte tous les statuts possibles d'un étudiant : formation courte, grande école, LMD et nous avons défini des situations dans lesquelles il est susceptible d'interagir que nous avons fédérés autours des modules suivants : vie sur le campus, besoins fondamentaux, bien-être, stages et jobs. Les modules définissant le fonctionnement de l'enseignement supérieur posent un cadre général ciblant les éléments aidant un étudiant novice (francophone ou allophone) à se repérer dans le contexte universitaire. Le module « interactions », quant à lui, met l'accent sur les compétences sociolinguistique et pragmatique, permettant à un étudiant allophone d'apprendre à s'ajuster sur le plan comportemental aux situations et à ses divers interlocuteurs. Pour reprendre l'exemple du module « stages et jobs », nous avons proposé un support vidéo où interviennent plusieurs acteurs de l'université, comme une conseillère d'orientation et des étudiants, parmi lesquels on peut voir une étudiante étrangère annoncer qu'elle a trouvé un job. Les apprenants peuvent ainsi s'identifier à des pairs qui interagissent dans un milieu qui les concerne directement.

Nous avons donc affaire à un double processus d'acculturation : à l'environnement universitaire et aux discours universitaires, dans cet environnement mais aussi dans sa spécialisation.

4.2. Prise en compte des connaissances spécifiques aux disciplines et des genres discursifs académiques

L'implication d'une posture visant l'acculturation conduit logiquement à considérer l'influence des disciplines et du niveau d'étude sur les pratiques de lecture et d'écriture (Delcambre, Lahanier-Reuter, 2010 : 29). Ainsi, plutôt que d'évacuer les connaissances spécifiques de notre formation, nous avons fait le choix de proposer 24 modules centrés sur les discours universitaires (cf Annexe 2). Dans cette optique, nous avons organisé toute la section C intitulée « Suivre un cours, entrer dans la discipline, lire l'ouvrage universitaire de référence du cours /du professeur » de telle manière que soient intégrées les connaissances spécifiques aux disciplines. Après les sections 1 et 2 communes à toutes les filières : « Connaître le fonctionnement du CM et du TD » et « Prendre des notes », nous avons identifié trois disciplines qui correspondent selon les statistiques de Campus France aux domaines majoritairement choisis par les étudiants étrangers, soit les sciences fondamentales et applications, les sciences économiques et gestion, les sciences humaines et sociales[9]. Nous avons proposé une organisation

analogue : un travail sur le lexique spécifique à la discipline puis un travail d'appropriation, comme comprendre un cours magistral et prendre des notes, mais en regard de la discipline étudiée.

Les enquêtes menées ont permis de constater que certains éléments des modalités d'énoncé tels que la maîtrise de la qualité de la citation, la reformulation des textes lus, étaient en adéquation avec le nombre d'années d'études, permettant d'affirmer un *continuum d'attitudes scripturales, du ''copié-collé'' à la modalité interprétative* (Pollet, Glorieux, Toungouz, 2010 : 69). Ces marqueurs d'une compétence élevée en littéracie universitaire ont donc fait l'objet de modules dont le dénominateur commun pourrait être les interactions discursives travaillées en production et en réception: *Identifier les différents points de vue, identifier les indices de neutralité, les marques de subjectivité dans les productions, comprendre l'implicite, faire une citation*.

4.3. Modalités d'énonciation et genres discursifs au cœur des préoccupations didactiques

Outre les modalités d'énoncés, les trois auteurs cités ci-dessus évoquent un autre axe énonciatif lié au genre discursif et plus spécifiquement au continuum entre des types discursifs fondamentaux (Bronckart, 1996, cité par Pollet, Glorieux, Toungouz, 2010 : 66) s'autonomisant de la situation d'énonciation. Le plus autonome est l'écrit théorique, l'écrit pédagogique présente un entre-deux, alternant ancrage et autonomie. Cette représentation des genres discursifs sur une échelle mesurant leur autonomie par rapport à la situation d'énonciation nous semble une entrée intéressante en FOU pour présenter la variété des discours et leur fonctionnement en contexte universitaire, aussi avons-nous proposé un nombre de modules important traitant de la question des genres. La section B (cf Annexe 2) « Analyser un texte/un discours académique » comporte deux modules liés à cette notion : « Comprendre différents genres textuels, discours », « Comprendre les consignes à l'oral et à l'écrit ». Le premier permet de présenter les genres discursifs, leur ancrage dans la situation d'énonciation, tandis que le second met l'accent sur la spécificité générique d'un discours impliquant de donner des consignes, et sur la variabilité de la consigne selon le canal écrit ou oral et selon les disciplines universitaires. De même la section E « Évaluations académiques » est centrée sur les spécificités énonciatives et génériques des discours liés à l'évaluation dans le système de l'enseignement supérieur français. Les titres évoquent en effet une approche énonciative : « Rédiger un mémoire ; préparer la soutenance : se familiariser avec la communication non verbale (posture, gestes, regard/voix, intonation, rythme…) dans une présentation orale ».

S'agissant enfin des spécificités discursives inhérentes à la formation universitaire, nous avons constaté la prédominance de l'expression d'un point de vue argumenté (Garnier, Rinck, Sitri et De Vogue, 2016). Toutefois, nous souscrivons à l'affirmation non universaliste des modalités d'expression de l'argumentation et considérons comme Patrick Charaudeau *que manipuler les modes […] d'argumentation n'[a] rien d'universel, chaque communauté culturelle développant ses propres modes*

d'organisation du discours (Charaudeau, 2000 : 5). Aussi avons-nous choisi de consacrer une section entière, la section D (voir Annexe 2) de notre formation aux discours universitaires à la rédaction dans un style académique. L'accent est principalement mis sur la maîtrise d'un discours argumenté « à la française » avec un travail explicitement mené sur l'organisation textuelle : introduction, développement, conclusion, sur l'élaboration d'une problématique et d'un plan qui en découle.

Les recherches antérieures dans le champ du FOU et plus précisément sur les processus d'acculturation, de plus-value des connaissances spécifiques, de posture énonciative de l'étudiant et de maîtrise de genres discursifs académiques, à la fois transversaux et spécifiques, sont autant d'outils qui nous ont aidés à concevoir des modules de formation. Toutefois, ce n'est pas la seule logique qui a prévalu à leur choix, ni à leur élaboration ; en effet la dimension méthodologique concourt grandement à expliquer de tels résultats. Certains choix se sont donc imposés après des discussions entre membres du projet (coordinateurs, concepteurs et experts). Ces échanges et ces négociations ont été aussi une des spécificités du projet ENVOL que nous postulons comme une « Communauté de Pratique », produit du projet, garant de sa cohérence et de sa continuité.

5. Vers la constitution d'une Communauté de Pratique pédagogique

5.1. Qu'est-ce qu'une CoP ?

La théorie des Communautés de pratique (CoP) est apparue à la fin des années 1990 en gestion organisationnelle mais s'impose depuis quelques années dans le champ de la formation (Deschryver, 2008), témoin des modifications de temps, de lieu et de relations qui s'installent entre les acteurs du savoir. Wenger (2005) est considéré comme l'initiateur de la notion de CoP qu'il rattache à la théorie de l'apprentissage social. Bien que Wenger ait décrit surtout l'apprentissage réalisé par la participation à une communauté de pratique dans le cadre de l'entreprise, il a souligné qu'elle peut s'appliquer à différents domaines. Le point de départ de cette théorie est la participation sociale qui est considérée comme la base de l'apprentissage de son métier. Wenger donne une grande importance à la négociation de sens entre les participants, pratique très présente dans le projet ENVOL comme nous l'avons indiqué. Il insiste aussi sur deux processus : la participation et la réification. D'une part, la participation décrit : *l'expérience sociale de vie dans le monde, d'appartenance à des communautés sociales et d'engagement dynamique dans des projets collectifs* (Wenger, 2005 : 61) et elle est à la fois personnelle et sociale. D'autre part, la réification décrit *le processus qui consiste à donner une forme à notre expérience en créant des objets qui la cristallisent en une chose* (Ibid. : 64). Il insiste sur la complémentarité entre les deux

processus. Nous illustrerons de quelle manière ces processus de « participation » et de « réification » se complètent dans le projet ENVOL. Avec la diffusion d'internet, la communication collective en ligne a permis le développement de la notion de communauté virtuelle.

Plusieurs auteurs ont étudié ces communautés en faisant appel à la théorie des communautés de pratique, que ce soit pour analyser l'entraide entre étudiants (Pradeau & Dessus, 2013) ou formateurs (Deschryver, 2008), ainsi que la formation initiale et continue des enseignants (Daele, 2007). Dans notre projet, nous considérons que nous nous rapprochons de la *communauté d'intérêt finalisé* (Dilenbourg et al., 2003). En effet, elle ne s'est pas construite de manière aléatoire mais est constituée de personnes recrutées pour leurs compétences ou leurs expériences, qui mettent en commun des connaissances et des approches différentes reliées à leur sphère de spécialité ou d'intervention. Elle répond à un défi qui est la réalisation collective d'un projet. Sa durée de vie est fixe (2 ans) et liée au mandat soumis à un délai prescrit (la durée du financement). Wenger propose trois dimensions pour définir une CoP, qui sont : l'engagement mutuel, l'entreprise commune (ou projet commun) et la négociation du sens. Très liés entre eux, ces éléments forment la source de cohérence au sein d'une communauté. Dans ce qui suit, nous montrerons les indices de ces trois dimensions au sein de la communauté ENVOL.

5.2. Emergence d'une CoP à travers un projet de formation en FOU : une (re)négociation permanente

Avant d'analyser les signes de l'émergence d'une CoP, il nous semble nécessaire de rappeler que le projet est constitué de trois équipes qui collaborent pour garantir l'atteinte des objectifs : l'équipe de coordination[10], celle de conception et la dernière mise en place, celle des experts. Pour intégrer une équipe, il était demandé de faire « acte de candidature », soutenu par son institution, et donc d'adhérer aux objectifs annoncés du projet. L'adhésion des experts est différente, puisque c'est le BE qui les a sollicités mais, en acceptant leur demande, ils s'engagent aussi dans ce projet collectif.

Dès le lancement du projet, des présentations plénières ont joué le rôle de diffusion et de négociation des principes fondateurs de cette CoP, à savoir, la construction de modules numériques en FOU et le renforcement des compétences pédagogiques. Le BE a insisté sur le fait que ce projet répondra à un besoin concret à la fois des centres et des enseignants. À travers les lettres de candidature, il a été relevé, au-delà de l'intérêt de représentation de son institution au niveau national et financier (un module de 3h est rémunéré 15hTD), un désir d'améliorer ses compétences et le souhait d'interagir davantage avec d'autres pairs. Comme l'indique Violaine[11] : *Je suis très enjouée à l'idée de me mettre au service de ce projet afin d'une part, d'enrichir mes propres compétences dans ce champ et d'autre part, de répondre toujours mieux aux besoins de nos apprenants* ou Estelle : *ce projet serait aussi une formidable opportunité pour nous de mener une réflexion collective, de mutualiser nos pratiques pédagogiques, et de nous former à la gestion de projet grâce aux échanges que nous pourrons avoir avec*

les autres équipes de concepteurs impliqués dans ce projet national .

Tous ces éléments montrent qu'il y a « engagement mutuel », très recherché par les participants. L'engagement *nécessite que chacun y perçoive bien un intérêt personnel et que le climat social soit ouvert et favorable à la confiance mutuelle* (Deschryver, 2008 : 93). Bien que garantie par l'inscription dans une association commune et par un historique de réponse à des projets (voir plus haut), cette confiance a dû se construire progressivement entre les différents membres par des moments d'échanges en présentiel et des réunions virtuelles principalement. Certains enseignants ont fait le choix d'abandonner la CoP en construction car cela ne correspondait pas à leurs priorités ou à leurs manières de travailler. Le processus est dynamique car construit dans l'échange mais ne nécessitant pas une égalité de statut. La CoP compte des débutants et des confirmés, que ce soit au niveau du FOU ou de l'intégration du numérique, car rares étaient les membres maîtrisant les deux domaines. Lors d'une réunion entre concepteurs et membres du BE le 26 juin 2020, un exercice consistant à demander à chacun de mobiliser deux mots qu'il associait au projet ENVOL s'est avéré révélateur de l'engagement des participants : on y trouve en effet un champ notionnel référant à l'intérêt personnel : « rencontre », « créativité », « passionnant », mais aussi un autre, référant à l'engagement : « engagement », « travail », « exigence » sans que ne soient gommées les difficultés et les remaniements impliqués par l'avancée du projet : « ajustement », « acrobatique » « temps ».

L'équipe d'experts a aussi très vite adopté une démarche de partage et d'échanges plutôt qu'une démarche prescriptive. Arrivés après 6 mois du lancement du projet, ils ont été à l'écoute des objectifs et de la méthodologie de travail et, par la suite, ont proposé des démarches complémentaires. Avec l'avancée du projet durant 8 mois, l'engagement devient mutuel car fondé sur les compétences de tous. Chaque membre fait appel aux connaissances des collègues et à leurs réalisations ainsi qu'à leur capacité commune de mettre à profit le savoir et le savoir-faire des autres. Nous rappelons, qu'appartenir à une CoP, *qu'elle soit en présence ou à distance, suppose d'avoir conscience de l'existence des autres membres du groupe pour interagir (c'est-à-dire communiquer, partager des ressources, trouver des solutions aux problèmes rencontrés)* (Pradeau & Dessus, 2013 : 40). Le rôle des accompagnateurs de la CoP est très important dans le renforcement de l'engagement car ils installent une relation (qui se veut) symétrique. Les coordinateurs ont mis en place des activités de travail collectif en présentiel et à distance (création du référentiel, négociation des fiches) mais aussi des rendez-vous individuels avec chaque équipe pour préciser leurs demandes. Ils ont aussi géré l'espace en ligne de partage en suivant les productions des uns et des autres ainsi qu'un calendrier. Cet espace étant partagé, chaque concepteur pouvait constater l'avancée du travail des autres équipes. La distance physique n'a pas été un obstacle et des réunions synchrones ont été organisées tout au long du projet. Bien que possibles sur la plateforme, il n'y a pas eu beaucoup d'échanges asynchrones via le forum (deux sans réponse), mais de nombreux échanges par mail. La négociation de sens avait davantage lieu lors des moments synchrones (en présentiel ou à distance).

Nous considérons que le projet ENVOL, comme tout projet basé sur une collaboration

forte des participants, est le résultat d'un processus collectif de négociation entre les participants afin d'arriver à une meilleure pratique, à travers une définition évolutive des objectifs. Ceci dit, la CoP n'a pas été autonome mais s'est développée dans un (ou des) contexte(s) spécifique(s), avec des ressources et des contraintes particulières. En effet, l'équipe a modifié son organisation et les missions ont été progressivement partagées. Bien qu'elle crée elle-même sa pratique, la CoP procède à des ajustements suite aux comités de pilotage ou aux recommandations des directeurs de centres ou à l'arrivée de nouveaux participants. Ces aménagements ont rendu les membres plus confiants et surtout plus efficaces tout au long du projet.

On peut supposer qu'au cours du cycle de vie de la communauté, le projet évoluera en fonction des enjeux nouveaux qui se présentent et des problèmes ou sujets nouveaux qui surgissent. En effet, un des éléments marquants de cette expérience nous semble être la constante négociation des ressources du répertoire, le dernier en date étant la demande d'une experte de préciser le sens du terme « sous-module » dans la fiche de conception. Renforçant l'engagement, cette action dynamique et interactive est *(...) un processus permanent dans lequel les membres d'une communauté de pratique (...) négocient et produisent des significations de leur activité commune (...)* (Dameron & Josserand, 2007 : 8). Cette construction est longue et nous avons relevé dans les comptes rendus plusieurs discussions sur des termes particuliers, que ce soit lors des réunions de coordination ou celles avec les concepteurs ou les experts. Nous avons noté que le répertoire s'est contractualisé par le dépôt des documents sur l'espace de partage commun aussi bien pour la liste de modules, les fiches de travail (synopsis, conception, médiatisation), les propositions de modules, les commentaires des experts. Toutes ces productions constituent le patrimoine commun de ce projet.

Après avoir restitué l'historique de cette CoP, nous pouvons identifier cinq processus de développement professionnel d'un enseignant au sein d'une communauté virtuelle, en adaptant ceux proposés par Daele (2007), à savoir : (1) des échanges pour s'engager, travailler et construire un répertoire : candidature, liste de modules et d'outils, choisir le (ou les) module(s) à réaliser ; (2) une analyse de la production attendue ; (3) un partage de productions réalisées ; (4) un débat avec le BE et/ou les experts pour valider la production ; (5) la création de nouvelles méthodes de travail se concrétisant à travers des outils méthodologiques : la fiche de conception et celle de médiatisation. Ces fiches ont évolué depuis le début du projet et ne cesseront d'évoluer jusqu'à la fin du projet.

Conclusion et perspectives

La méthodologie de travail que nous avons mise en place nous a permis d'éprouver par le terrain en ingénierie de formation FOU certains éléments pointés par la recherche. Ainsi avons-nous pu observer une convergence entre les concepts retenus des travaux sur le FOU (double acculturation, plus-value des connaissances spécifiques, modalités d'énonciation, importance des genres discursifs) et les propositions qui ont émergé de la co-construction de modules en FOU dans le cadre d'une plate-forme collaborative à distance. Si cette expérience ne saurait être prise comme une validation de ces travaux,

du moins ne révèle-t-elle pas de divergence manifeste. Nous sommes conscients de la limite de ces analyses et de la nécessité de les compléter à travers des entretiens avec des représentants de chaque équipe et une étape de test des modules avec un public d'apprenants, suivi par des enseignants spécialisés pour qu'ils puissent ensemble formuler des critiques constructives. Nous n'avons pas pu réaliser ce travail avant car le projet a été prolongé d'un an. Cette phase, prévue à partir de janvier 2021, nous permettra de vérifier si les choix didactiques, pédagogiques et méthodologiques sont effectivement adaptés au terrain.

L'expérience d'une communauté de pratiques s'est constituée, ici dans le cadre d'un projet d'élaboration de modules de formation destiné à aider des étudiants étrangers, généralement allophones, à s'insérer dans leur université d'accueil. Elle nous a appris que l'émergence de cette communauté n'a été effective que lorsque les membres se sont appropriés les outils de travail (participation) en les adaptant (réification) pour les rendre plus efficients et pour répondre aux attentes du projet. Ces actions nous semblent être les garanties de la réussite d'un projet collaboratif de l'ampleur d'ENVOL.

Parmi les perspectives qui s'offrent dans le cadre de ce type de projet, outre la phase de test que nous avons évoquée, il est important de mentionner l'accompagnement pédagogique que nous souhaitons mettre en place pour l'implémentation des modules dans les contextes de chaque université participante. Elle consistera, entre autres, en la conception d'un guide d'utilisation des modules, en la formation de tuteurs et en des échanges sur les dispositifs mis en place. Une nouvelle CoP pourrait alors émerger entre les centres qui intègrent les modules du projet ENVOL, d'autant que la rentrée 2020-2021 s'annonce à distance ou tout au moins hybride.

Ces activités donneront lieu à l'intégration de nouveaux acteurs dans le CoP qui, à leur tour, en redéfiniront les pratiques, le répertoire, contribuant à faire de ce projet un ensemble où le dispositif méthodologique sous forme de communauté de pratique est consubstantiel à l'objet même qu'elle conçoit : des modules d'enseignement de FOU, champ pluridisciplinaire en constante évolution.

Bibliographie

ARBORIO, Anne-Marie et FOURNIER, Pierre, *L'observation directe*, Paris, Armand Colin, 2015.

BOURASSA, Michelle, PHILION, Ruth, et CHEVALIER, Jacques, « L'analyse des construits, une co-construction de groupe », *Éducation et Francophonie*, Vol. XXXV:2, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick, « De la compétence situationnelle aux compétences de discours », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve : Compétence et didactique des langues*,

2000. URL: http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-situationnelle.html

DAMERON, Stéphanie et JOSSERAND, Emmanuel. « Le développement d'une communauté de pratique. Une analyse relationnelle », *Revue française de gestion*, vol. 174, no. 5, 2007, URL : https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2007-5-page-131.htm.

DOEHLER, Simona Pekarek, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12 | 2000, Online since 13 April 2011, connection on 18 October 2020. URL : http://journals.openedition.org/aile/934 ; DOI : https://doi.org/10.4000/aile.934

DELCAMBRE, Isabelle, LAHANIER-REUTER, Dominique « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », dans BLASER Christiane, POLLET Marie-Christine (dir.), *L'appropriation des eÌcrits universitaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2010, p.11-42.

GARNIER, Sylvie, RINCK, Fanny, SITRI, Frédérique, De VOGUE, Sarah (dir.), Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique, *LINX*, n°72, 2016.

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal, *Le français sur objectif spécifiques*, Paris, Hachette, 2004.

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal, *Le français sur objectifs universitaires*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2011.

POLLET, Marie-Christine (dir.), *De la maîtrise du français aux littelÌracies dans l'enseignement supelÌrieur*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2012.

POLLET, Marie-Christine, GLORIEUX, Carole, TOUNGOUZ Katia, « Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire », dans BLASER Christiane, POLLET Marie-Christine (dir.), *L'appropriation des eÌcrits universitaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2010.

PRADEAU, Annick & DESSUS, Philippe, « Genèse d'une communauté de pratique d'étudiants issue d'un forum de discussion : participation, conscience d'autrui et engagement mutuel », *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 10 (2), 2013, pp.38-48.

PUREN, Christian, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde*, n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40.

ROSEN, Evelyne. « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°45, 2009, pp.6-14.

Notes

1 https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2020_fr.pdf

2 https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid136251/-bienvenue-en-france-la-strategie-d-attractivite-pour-les-etudiants-internationaux.html

3 Extraits du texte de l'appel à projet (lien au 29/07/2020 : https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid140055/appel-a-projets-bienvenue-en-france.html)

4 Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises : formation préparatoire aux études universitaires.

5 Extrait de la réponse à l'appel à projet transmise au ministère le 30 avril 2019.

6 Compte-tenu des conditions sanitaires liées au COVID 19, tous les projets ont bénéficié d'un prolongement d'une année.

7 En effet, deux des membres se sont avérés peu disponibles pour s'engager dans ce projet, au vu d'éléments contextuels étant venus modifier leur rentrée. Ils ont donc renoncé à leur participation. Le 3ème membre s'est également retiré du projet suite à un changement de direction dans son université.

8 Shareable Content Object Reference Model (partage de contenu par l'utilisation d'un modèle de données défini) définit une manière particulière de construire les modules pédagogiques afin qu'ils puissent être partagés avec les autres plateformes.

9 https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2020_fr.pdf

10 Cette équipe a été constituée par les membres du BE et de l'Ingénieure Pédagogique

11 Extraits des lettres de candidature au projet. Les prénoms ont été modifiés.

Annexes

Annexe 1 : liste des modules envol

Environnement universitaire

1	Fonctionnement de l'enseignement supérieur
2	Vie sur le campus
3	Besoins fondamentaux de l'étudiant
4	Bien-être étudiant
5	Métier d'étudiant
6	Interactions
7	Stages et jobs
8	Étudier en Licence
9	Étudier en Master
10	Étudier en Doctorat
11	Étudier dans une grande école
12	Étudier dans une formation courte

Français sur Objectifs Universitaires

A. Étudier en France : savoirs et savoir-faire, savoirs transversaux

1. Travailler en équipe ;

2. Utiliser les logiciels : Présenter sous PowerPoint / Utiliser le traitement de texte/Présenter formellement un dossier / Présenter une bibliographie

3. Faire des recherches documentaires

4. Organiser son travail / son temps/ Réviser les cours

5. Connaître les types d'évaluations possibles : contrôle continu (évaluation diagnostique, formative, sommative, examen terminal (évaluation certificative), et la nature de ces évaluations : QCM, journal d'apprentissage… / Maîtriser les systèmes de notation / Se préparer à un examen

B. Analyser un texte/ un discours académique

1. Comprendre des consignes à l'oral et à l'écrit + sous-modules disciplinaires.

2. Comprendre différents genres textuels, discours

3. Comprendre l'implicite. (ex : Identifier les digressions surtout à l'oral)

4. Identifier les différents points de vue : Identifier les indices de neutralité, les marques de subjectivité dans les productions. Exposer le factuel vs l'hypothétique (interdiscursivité)

C. Suivre un cours, entrer dans la discipline, lire l'ouvrage universitaire de référence du cours /du professeur

1. Connaître le fonctionnement du CM et du TD

2. Prendre des notes

3. Discipline (1) : Sciences fondamentales et applications (mathématiques, sciences physiques, chimie, sciences de l'ingénieur, informatique)

Travailler le lexique de base de la discipline

Comprendre un CM / prendre des notes.

4. Discipline (2) Sciences économiques et gestion

Travailler le lexique de base de la discipline

Comprendre un CM / prendre des notes.

5. Discipline (3) Sciences humaines et sociales

Travailler le lexique de base de la discipline

Comprendre un CM / prendre des notes.

D. Rédiger dans un style académique

1. Faire un plan pour une dissertation, un exposé, un rapport

2. Rédiger une introduction. Rédiger une problématique

3. Rédiger une conclusion.

4. Rédiger un paragraphe, faire une citation.

5. Produire une synthèse, un résumé, une contraction de texte, un commentaire de document

E. Évaluations académiques

1. Rédiger un mémoire ; préparer la soutenance. Se familiariser avec la communication non verbale (posture, gestes, regard/voix, intonation, rythme…) dans une présentation orale

2. Présenter sa recherche devant le comité de suivi de thèse

3. Réaliser un poster, une affiche présentant sa recherche (réunion, colloque, labo…)

Annexe 2 : étapes d'élaboration des modules FOU

Annexe 2A : enquête de besoins réalisée auprès des enseignants de FLE des centres ADCUEFE (novembre 2019)

1/ Date de soumission

2/ Merci de vous présenter (votre nom, votre fonction, quel centre, quelle université, quelle ville)

3/ Est-ce-que votre équipe participe au projet ENVOL?

4/ Quelles sont les compétences nécessaires pour réussir ses études à l'université pour un étudiant international?

5/ Quelles sont les activités difficiles à travailler en classe (modalité présentielle)?

6/ Avez vous constaté que certains étudiants continuaient à ne pas maîtriser certaines aptitudes après la fin des formations préparatoires (DUEF, DU, DELF-DALF) ? Si oui, lesquelles?

7/ Quels sont les contenus (ressources brutes, activités pédagogiques, données…) que vos équipes auraient aimé avoir pour mieux préparer les étudiants internationaux aux études universitaires ?

8/ Quelles sont les thématiques que vous souhaitiez que les étudiants travaillent à distance et/ou en autonomie?

9/ Quels sont les modules spécifiques au domaine des Sciences Humaines et Sociales ?

10/ Quels sont les modules spécifiques au domaine des Sciences et Techniques?

11/ Préparez-vous vos étudiants à des formations universitaires particulières (économie, génie civique…)? Si oui, lesquelles et avez vous des partenariats avec des UFR pour cela?

Reproduction du questionnaire (simplifié) soumis pour l'enquête de besoins

Annexe 2B : Réponse d'une enseignante à titre d'exemple

1/ Date de soumission : 11/11/2019

2/ Merci de vous présenter XXX

3/ Est-ce-que votre équipe participe au projet ENVOL? oui

4/ Quelles sont les compétences nécessaires pour réussir ses études à l'université pour un étudiant international?

Détenir au moins le niveau B2 en langue française

Savoir argumenter à l'oral comme à l'écrit

Savoir mener une recherche documentaire
Savoir actualiser, renouveler ses connaissances

Comprendre la culture disciplinaire, les modalités d'évaluation de sa filière

Savoir construire les critères de réussite d'un écrit ou d'un oral de type universitaire

Connaître le milieu universitaire et ses ressources (rôle des différents services, organigramme d'une faculté)

Connaître les dispositifs d'aide et de tutorat organisés par sa filière
Savoir gérer son temps et déterminer des priorités

5/ Quelles sont les activités difficiles à travailler en classe (modalité présentielle)?

Les activités nécessitant des supports inscrits dans les disciplines universitaires

Les écrits universitaires longs type dossier ou mini-mémoire qui sont proposés en C1.

Par ailleurs d'autres textes type fiche de lecture, analyse d'extraits d'entretiens, commentaires de statistiques mériteraient d'être travaillés et ne le sont pas faute de temps.

6/ Avez vous constaté que certains étudiants continuaient à ne pas maîtriser certaines aptitudes après la fin des formations préparatoires (DUEF, DU, DELF-DALF) ? Si oui, lesquelles?

Oui : lecture et écriture de textes longs.

Organisation d'un discours complexe.

Rédaction d'une problématique.

Rédaction de transitions et de l'annonce du plan dans l'introduction (Mais ceci est valable aussi pour les francophones.)
Synthèses partielles et les transitions dans un exposé oral

7/ Quels sont les contenus (ressources brutes, activités pédagogiques, données…) que vos équipes auraient aimé avoir pour mieux préparer les étudiants internationaux aux études universitaires ?

Par discipline et surtout au niveau de la licence
- Liste des travaux à réaliser par l'étudiant en autonomie avec critères de réalisation
- Banque de sujets d'examens avec copies corrigées et notées

8/ Quelles sont les thématiques que vous souhaitiez que les étudiants travaillent à distance et/ou en autonomie ?

Lecture-compréhension de textes longs en SHS

Connaissance de l'Université (moment-clés de l'année universitaire, sigles, rôles des différents acteurs)

Le système éducatif et académique en France (de la maternelle à l'Université et aux Grandes Ecoles)
Méthodologie de la recherche documentaire

Ecriture d'un dossier, d'une fiche de lecture en SHS
Le lexique des disciplines en licence

Elaboration et rédaction d'une problématique en master

Gestion du discours d'autrui dans un écrit long

Comment articuler un diaporama à un exposé oral ?
Comment organiser une réponse à une question de cours lors d'un examen dans une filière en SHS ?

9/ Quels sont les modules spécifiques au domaine des Sciences Humaines et Sociales ?

Connaissance de l'Université (moment-clés de l'année universitaire, sigles, rôles des différents acteurs)
Le système éducatif et académique en France (de la maternelle à l'Université et aux Grandes Ecoles)
10/ Quels sont les modules spécifiques au domaine des Sciences et Techniques?

Pas de connaissances / compétences dans ce domaine

11/ Préparez-vous vos étudiants à des formations universitaires particulières (économie, génie civique...)? Si oui, lesquelles et avez vous des partenariats avec des UFR pour cela?

Comment organiser une réponse à une question de cours lors d'un examen dans une filière en SHS ?

Ecriture d'un dossier, d'une fiche de lecture en SHS
Lecture-compréhension de textes longs en SHS

Annexe 2C : extraits des résultats enquêtes « analyse des besoins »

Quelles sont les compétences nécessaires pour réussir ses études à l'université pour un étudiant international ?

Domaine « culture universitaire » à la française

- Organisation de l'université
- Dispositifs d'aide ou d'accompagnement
- Savoir s'adapter aux enseignants
- Identifier les attentes ou les attendus ainsi que le travail à réaliser
- Savoir faire des recherches (et exploiter les documents)
- Savoir gérer son temps, « être autonome »

Savoir réaliser (produire) des exercices universitaires :

- Savoir analyser et synthétiser : prendre des notes
- Savoir organiser ses idées
- Savoir réaliser des « produits universitaires » : Compte rendu, diaporamas, exposé, dissertation, commentaire…

Quelles sont les activités difficiles à travailler en classe ?

· Les activités spécifiques à des filières (mélange de filières dans la classe de FLE)

· Le vocabulaire des disciplines

· La lecture et l'écriture des textes longs (C1) [les activités chronophages]

· Analyse des discours oraux universitaires

· Production d'exposés longs

· Développement de l'esprit critique

· La méthodologie

· Fiche de lecture, analyse d'extraits d'entretiens, commentaires de statistiques, le résumé (besoin d'un vocabulaire riche et d'une capacité de synthétisation), la prise de notes,

· Gestion des différences

Annexe 2D : Proposition de programme par l'un des trois groupes de concepteurs

Organisation des modules FOU : **Proposition sur la base de la liste collective du 24/01**

Savoir-être / Savoirs de base :

savoirs de base	
savoir-agir	savoir-faire
-Travailler en équipe/ en groupe -Prendre la parole en cours - Eveiller son esprit critique - Identifier les indices de neutralité, les marques de subjectivités dans les productions - Comprendre l'implicite	-Comprendre des consignes Réviser les cours - Comprendre un Cours Magistral - Prendre des notes

Exercices académiques transversaux

Faire des recherches documentaires

Faire une fiche de lecture

Recherche bibliographique

Faire un état d'art

Commenter un document

Analyser un texte / un discours, des données chiffrées.

l'oral, à l'écrit…)

Écrire avec un style académique

Identifier les marques de l'écriture académique (expert du domaine, enseignant, étudiant

Citer autrui et intégrer la citation à une démonstration

Faire une citation : vérifier et citer ses sources, référencer (carte /dessin :

apposition d'une légende ?)

Structurer un discours : problématique, plan, introduction, etc.

Rédiger une réponse argumentée, savoir illustrer avec un exemple

Exposer le factuel *vs.* de l'hypothétique,

Concevoir un dossier, un mémoire

Présenter formellement un dossier, un document/ Concevoir un CV,

Présenter sous PowerPoint / Présenter une bibliographie / Utiliser le traitement de texte /

Faire un exposé / Faire une Soutenance

Exercices académiques disciplinaires :

a. Transversaux mais avec des activités pour illustrer dans quelques disciplines :

Travailler le lexique de base de la discipline

Simuler, participer à des jeux de rôles

Rapport de stage

b. Complètement disciplinaires :

Rédiger une fiche (un commentaire) d'arrêt

Réaliser une étude de cas

Écrire une dissertation

Recueillir et restituer le propos d'autrui : entretien enquête

Produire un compte rendu

Compte-rendu d’expérience / de visites

Rapport de terrain

NB. En rose : des propositions complémentaires aux 50 items proposés à la base.

Annexe 2E : Proposition de programme de formation par le BE

Organisation des modules FOU : Proposition sur la base de la liste collective du 24/01

1/ Modules de compétences transférables

Travailler en équipe / en groupe

Simuler, participer à des jeux de rôles

Prendre la parole en cours

Organiser son travail / son temps

Comprendre des consignes

Comprendre l’implicite

Eveiller son esprit critique

2/ Utiliser les normes et les outils académiques

Présenter sous PowerPoint / Présenter une bibliographie / Utiliser le traitement de texte / Présenter formellement un dossier, un document/ Concevoir un CV

Faire une citation : vérifier et citer ses sources, référencer (carte /dessin : apposition d’une légende, d’un titre)

Rédiger et répondre à un message électronique

3/ Synthétiser / prendre des notes

Comprendre un Cours Magistral et prendre des notes

Produire une synthèse

Faire un état d’art

Produire un compte rendu

Faire une fiche de lecture (Recherche bibliographique ou révisions de cours, approfondissement, fiche d'arrêt …)

Compte-rendu d'expérience / de visites / rapport de stage

Travailler le lexique de base de la discipline

4/ Identifier la prise en charge du propos / discours, recueillir les propos d'autrui

Identifier les indices de neutralité, les marques de subjectivités dans les productions

Analyser un texte / un discours, des données chiffrées.

Identifier les marques de l'écriture académique (expert du domaine, enseignant, étudiant, à l'oral, à l'écrit…)

Recueillir et restituer le propos d'autrui : entretien enquête

5/ Argumenter, donner son point de vue

Rédiger une réponse argumentée – citer autrui et intégrer la citation à une démonstration

Exposer le factuel *vs.* de l'hypothétique,

Commenter un document

Ecrire une dissertation : problématique, plan, introduction, etc.

Écrire avec un style académique

Réaliser une étude de cas

Concevoir un dossier, un mémoire

Faire un exposé / Faire une Soutenance

Annexe 2F : Propositions d'ajouts d'activités ou de tâches par les enseignants des disciplines : exemple du document complété par un enseignant de biologie

Organisation des modules FOU

Proposition sur la base de la liste collective du 24/01

1/ Modules de compétences transférables

Travailler en équipe / en groupe

Simuler, participer à des jeux de rôles

Prendre la parole en cours

Organiser son travail / son temps

Comprendre des consignes

Comprendre l'implicite

Eveiller son esprit critique

2/ Utiliser les normes et les outils académiques

Présenter sous PowerPoint / Présenter une bibliographie / Utiliser le traitement de texte / Présenter formellement un dossier, un document/ Concevoir un CV

Rédiger une candidature,

Rédiger un message électronique et y répondre

Faire une citation : vérifier et citer ses sources, référencer (carte /dessin : apposition d'une légende, d'un titre)

3/ Synthétiser / prendre des notes

Comprendre un Cours Magistral et prendre des notes

Produire une synthèse, faire un état de l'art

Produire un compte rendu

Faire une fiche de lecture (Recherche bibliographique ou révisions de cours, approfondissement …)

Compte-rendu d'expérience, de visites / Rapport de stage

4/ Identifier la prise en charge du propos / discours, recueillir les propos d'autrui

Identifier les indices de neutralité, les marques de subjectivités dans les productions

Analyser un texte / un discours, des données chiffrées.

Identifier les marques de l'écriture académique (expert du domaine, enseignant, étudiant, à l'oral, à l'écrit…)

Recueillir et restituer le propos d'autrui : entretien enquête

5/ Argumenter, donner son point de vue

Rédiger une réponse argumentée – citer autrui et intégrer la citation à une démonstration

Exposer le factuel *vs.* l'hypothétique, l'inné *vs.* l'acquis, etc…

Commenter un document

Ecrire une dissertation : problématique, plan, introduction, etc.

Écrire avec un style académique

Réaliser une étude de cas

Concevoir un dossier, un mémoire

Faire un exposé / Faire une Soutenance

Annexe 2G : Propositions d'ajouts d'activités ou de dispositifs par les experts : exemple de la réponse d'une des expert.e.s

1 Sur les modules

1.1. Je propose une reformulation de deux modules de la 5ème catégorie par souci d'harmonisation :

--> **rédiger** un mémoire ; **préparer** la soutenance

--> **rédiger** un rapport de stage, d'expérience

1.2. Les deux modules ajoutés suite à notre réunion de vendredi dernier "Réaliser un poster, une affiche présentant sa recherche (réunion, colloque, labo…)" et "Présenter sa recherche devant le comité de suivi de thèse" seront sans aucun doute très précieux pour les Doctorants internationaux.

2 Sur l'accompagnement des modules

2.1. Je propose de creuser l'idée d'un système de logo accompagnant chaque module. De tels logos pourraient signaler :

- la manière de travailler conseillée (en totale autonomie / avec un tutorat en ligne / en lien avec un cours en présentiel) - cette idée avait été soumise et validée lors de la réunion de vendredi dernier ;

- le lien avec d'autres modules (pouvant être étudiés avant / après le module sélectionné) ;

- le positionnement du module (transversal / spécifique à une discipline ; du côté de l'information / du côté de la formation) ;

- la difficulté du module et une indication du temps à y consacrer.

2.2. Faut-il d'ores et déjà anticiper le contenu du livrable et/ou de la charte d'utilisation des modules ? En demandant par exemple aux concepteurs de préciser les descripteurs du CECR sur lesquels se fondent les activités proposées dans les synopsis.