

**HYBRIDATION D'UN MODULE DE FRANÇAIS SUR OBJECTIF
UNIVERSITAIRE (FOU) DANS UNE FORMATION DESTINÉE À DES
ÉTUDIANTS ALLOPHONES**

Catherine Couturier & Thi Thu Hoai Tran

UR 4521, Centre de Recherche en Linguistique Française, Université d'Artois

Mickaël Gueydon

Université d'Artois

Mots-clés

Français sur Objectif Universitaire – Hybridation - Insertion universitaire - Ingénierie de formation – Enseignement supérieur

Keywords

French for Academic Purposes – Hybrid teaching – University integration – Training engineering – Higher education

Résumé

Cet article porte sur une expérimentation d'hybridation du module « Vie étudiante » de la formation de DU FLEPES destinée aux étudiants allophones de l'université d'Artois qui souhaitent poursuivre des études universitaires. Nous présentons les éléments de théorie relatifs à la didactique du Français sur Objectif Universitaire et à la perspective actionnelle sur lesquels s'appuient les enseignements, ainsi que ceux portant sur le concept d'hybridation et les 5 dimensions de la modélisation Hy-Sup mobilisée pour la démarche d'hybridation. Nous présentons ensuite la méthodologie qualitative utilisée pour évaluer notre dispositif, basée sur un questionnaire papier et deux entretiens collectifs. Globalement, la perception des étudiants est positive, et plusieurs perspectives d'améliorations sont évoquées sur les 5 dimensions du modèle.

Abstract

This article focuses on an experiment of hybrid teaching for the module "Student Life" of the DU FLEPES training, intended for allophone students of the University of Artois who wish to pursue university studies. We present the theoretical elements relating to the didactics of French for Academic Purposes and the action-based perspective on which the courses are based. We also present theory relating to the concept of hybrid teaching and the 5 dimensions of Hy-Sup model which was used. We then present the qualitative methodology used to evaluate our system, based on a paper questionnaire and 2 group interviews. Overall, the students' perception is positive, and several prospects for improvement are mentioned on the 5 dimensions of the model.

Introduction

Le 19 novembre 2018 était annoncée par le premier ministre la stratégie « Bienvenue en France », et visant à permettre à la France de rester l'un des acteurs majeurs de la mondialisation des études supérieures Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2019). Le premier pilier de cette stratégie d'attractivité repose sur l'amélioration des conditions d'accueil des étudiants étrangers. En 2021-2022, l'Université d'Artois comptait près de 1200 étudiants internationaux (c'est-à-dire des étudiants de nationalité étrangère ayant obtenu un titre d'accès à l'enseignement supérieur à l'étranger), soit environ 10 % de son effectif¹. Elle propose ainsi pour les étudiants allophones le DU FLEPES (Diplôme Universitaire Français Langue Étrangère pour l'Enseignement Supérieur) qui en accueille chaque année entre dix et quarante (Université d'Artois, s.d.). Il vise à les préparer à la vie universitaire et aux différentes méthodologies inhérentes aux spécialités qu'ils poursuivront l'année suivante, en Licence ou Master.

Jusqu'en 2020, le scénario de formation adopté par le DU FLEPES était le présentiel enrichi, l'un des 5 types de scénarios de formation proposés par Haeuw et al. (2001), à savoir présentiel enrichi, présentiel amélioré, présentiel allégé, présentiel réduit, et présentiel quasi non existant. Effectivement, tous les cours se déroulaient en présentiel, et étaient complétés par la mise à disposition sur la plateforme d'apprentissage Moodle des ressources associées et/ou complémentaires. Or, la pandémie a modifié de manière brutale les pratiques d'enseignement, l'enseignement à distance devenant en un week-end une nécessité urgente et épineuse, qui a obligé enseignants comme étudiants à expérimenter sans y être préparés une situation de perte de repères (Masset-Martin & Tran, 2021). La différence est grande entre un enseignement à distance choisi, organisé, mûrement réfléchi et l'enseignement à distance dans lequel les enseignants comme les étudiants ont été plongés lors des confinements (Hodges et al., 2020).

De cette expérience ont émergé des défis ayant trait à la motivation, l'engagement et la réussite de l'apprentissage des étudiants à distance, tant du point de vue de l'accès aux technologies, que des stratégies d'apprentissage ou des capacités d'agir en contexte numérique ; des difficultés (pour rester motivés à travailler, pour rester concentrés, pour s'organiser en dehors des cours, pour préparer les évaluations...) ont été mises en évidence dans une étude concernant l'Université d'Artois à l'issue du premier confinement (Couturier et al., 2021). Est apparue également la nécessité d'accompagner les étudiants dans leur

¹ Données du Bureau Enquêtes, Évaluation, Statistiques de l'université d'Artois communiquées sur l'intranet le 29/9/2022

démarche d'apprentissage pour soutenir leur autonomie (Cosnefroy, 2012), cet accompagnement devant relever du soutien méthodologique, métacognitif, motivationnel et affectif de manière à créer de la « présence à distance » (Jézégou, 2020, p. 12).

Toutefois, les cours à distance ont eu également des effets plus positifs. L'enseignement à distance a fait l'objet de nombreuses recherches qui montrent que, tout en dépendant de nombreux facteurs, son efficacité peut être comparable à celle de l'enseignement en présentiel (Kusmaryono et al., 2021). La pandémie a obligé les enseignants à, ou leur a permis de, prendre en main rapidement des outils de formation à distance inconnus jusque-là, et ont mis en évidence le fait que pour certains enseignements, certaines disciplines, l'enseignement à distance pouvait, de manière ponctuelle, soutenir des apprentissages en profondeur pour les étudiants (Fenoglio, 2022).

Il en est de même pour l'équipe du DU FLEPES, pour qui cette situation a constitué un déclencheur à une réflexion sur l'évolution du scénario pédagogique de formation. Il s'agissait de capitaliser l'expérience du distanciel vécue pendant les confinements en mettant en place une expérimentation d'hybridation pour un module spécifique « vie étudiante », choisi pour des raisons liées à la transversalité des thématiques abordées dans le module (emploi, banque, administration...).

Notre article présente le compte-rendu d'expérience de la mise en place de cette hybridation, en s'appuyant sur une équipe pluridisciplinaire, composée de chercheuses en didactique du FLE (Français Langue Étrangère) et du FOU (Français sur Objectif Universitaire) et en sciences de l'éducation, ainsi que d'un praticien enseignant de FLE et de FOU, 3^e auteur de cet article.

Dans ce qui suit, nous présentons la formation du DU FLEPES, puis le module « vie étudiante » à hybrider. Ensuite nous présentons les éléments de théorie relatifs à la didactique du FOU et à la perspective actionnelle sur lesquels s'appuient les enseignements, ainsi que ceux portant sur le concept d'hybridation et la modélisation mobilisée pour la démarche d'hybridation. Nous présentons alors la méthodologie utilisée pour évaluer notre dispositif ainsi que les résultats obtenus et les perspectives d'améliorations et de poursuite de notre projet.

1. Présentation de la formation du DU FLEPES et du module « vie étudiante » à hybrider

La formation du DU FLEPES est rattachée à la faculté de lettres et arts du spectacle à Arras. Elle s'étend sur une année universitaire (2 semestres) pour un volume horaire de 500h pour le premier degré, c'est-à-dire les étudiants qui visent le niveau B2 du CECRL (Direction de l'information légale et administrative, 2022) et 700h pour le second degré, destiné aux

étudiants qui visent le niveau C1. Les enseignements répartis sur 5 modules (vie étudiante, compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale) sont élaborés à partir de situations réelles de la vie étudiante et des études universitaires. Les compétences visées écrites et orales concernent la méthodologie universitaire, la grammaire, le lexique et la civilisation. Les étudiants disposent d'un bagage linguistique initial hétérogène, en général de niveau faible à moyen (de A2 à B1). Ce public se caractérise par l'hétérogénéité du point de vue du niveau scolaire comme de celui de l'âge (en général de 18 à 25 ans, parfois beaucoup plus pour les réfugiés politiques), ou du pays d'origine (les pays asiatiques tels que le Vietnam ou la Chine étant fortement représentés). Les étudiants viennent de différents systèmes éducatifs (vietnamien, chinois, libyen, qatari, indien, soudanais...) et se destinent à diverses filières (FLE, informatique, génie civil, économie, entrepreneuriat, marketing, arts, archéologie...). Le DU FLEPES vise ainsi à préparer les étudiants allophones sur le plan linguistique et méthodologique, la formation s'adaptant au projet disciplinaire de chacun. Il s'agit de faciliter leur intégration universitaire et leur appropriation des codes scientifiques propres à chaque discipline, en se fondant sur les principes préconisés par Mangiante et Parpette (2011) sur la conception d'un cours de FOU. La formation a obtenu en 2021 pour la seconde fois consécutive le « Label qualité FLE » qui qualifie les formations du point de vue de l'enseignement et de l'accueil des étudiants.

Pour expérimenter la démarche d'hybridation, il nous semble pertinent de choisir dans un premier temps un module dans le cadre duquel tous les étudiants doivent travailler sur les mêmes thématiques, indépendamment de la filière à laquelle ils se destinent. Dans le module « vie étudiante » (80h) sont abordées les démarches typiques que rencontrent tous les étudiants lors de leur arrivée en France, telles que la recherche d'un logement, l'inscription à l'université, l'ouverture d'un compte bancaire... L'objectif du module est d'aider les apprenants dans leur gestion de leur vie quotidienne aussi bien à l'université qu'en dehors de celle-ci. Les attendus de ce module sont doubles. Il vise d'abord à leur permettre de s'approprier les outils linguistiques nécessaires pour accomplir sans difficulté les tâches de la vie courante. Dans cette optique, le module s'emploie notamment à faire découvrir le patrimoine régional (la carrière Wellington, les Boves d'Arras, le rallye dans la région arrageoise...) à ces étudiants étrangers qui ont à comprendre la culture et les mœurs françaises pour s'intégrer au mieux dans le milieu universitaire. D'autre part, sur le plan didactique, la mise en place de l'hybridation vise à les placer dans des contextes d'échanges et de découvertes authentiques.

2. Cadrage théorique

Nous présentons maintenant la didactique du FOU et la perspective actionnelle mobilisées dans les enseignements, ainsi que le cadre théorique pour modéliser notre dispositif hybride.

2.1. Didactique du FOU et perspective actionnelle

Notre étude se situe dans le cadre de la didactique du FOU dans le paysage de la préparation linguistique destinée aux étudiants allophones. Le FOU, comme le décrivent Mangiante et Parpette en 2011, apparaît comme « une déclinaison du FOS [français sur objectif scientifique] » (ibid., p 5). Cette démarche s'appuie sur une analyse des besoins des apprenants et considère que « la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communications spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble » (ibid., p 5). Les études dans le domaine du FOU connaissent un engouement important ces dernières années. Cet intérêt s'explique par une mobilité grandissante des étudiants étrangers souhaitant s'intégrer à différentes filières et à différents niveaux dans les établissements francophones. En anglais, de nombreuses publications ont vu le jour autour de « English for Academic Purposes » (EAP) telles que Coxhead (2000), Charles (2012), Durrant (2018). En langue française, citons la collection PUG « Réussir ses études » où se rassemblent les différents ouvrages préparant les étudiants qui s'orientent vers une discipline spécifique ; sont abordés la littérature (Mangiante et Raviez, 2015), le management (Bertrand-Gally et al., 2017), l'ingénierie (Tolas et al., 2014) ou l'économie-gestion (Parpette et Stauber, 2014).

Il est à ajouter que depuis une vingtaine d'années, le numérique transforme nos habitudes et nos pratiques. Le numérique change notre rapport à autrui et impacte de nombreux domaines. C'est la raison pour laquelle la mise en place de cours hybrides, qui permettent aux apprenants de simuler des activités susceptibles de se produire ponctuellement à distance dans la vie de tous les jours, l'administration et les démarches qu'elle implique, la santé..., nous semble essentielle. L'apprentissage via le distanciel est devenu un impératif parce que la société évolue vers davantage de virtuel. L'enseignement n'est pas universel, il est ancré dans un contexte spécifique, et il doit être lié à la vie réelle ; il doit tenir compte de ces évolutions, et l'usage du numérique doit être pris en compte dans les enseignements, tant dans les contenus que dans les modalités pédagogiques. Nous cherchons à faire se rencontrer deux mondes : le contexte sociétal et le contexte de l'étudiant.

En didactique des langues, les formations hybrides en général, et les programmes hybrides à l'université tout particulièrement, se sont développés cette dernière décennie. Plusieurs auteurs cherchent à décrire les spécificités de ces formations (Mangenot, 2017 ; McDonald, 2013 ; Nissen, 2014, 2019). Sont abordés le plan pédagogique (approches d'enseignement,

qualité des interactions entre enseignant et apprenants...) et le plan de l'individualisation, de la flexibilité des parcours de formation (Narcy-Combes, 2012 ; Comas-Quinn, 2016).

Dans le cadre du DU FLEPES, les contenus du module « vie étudiante » s'articulent autour de la notion de tâche et respectent les principes clés de la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001, p15) en voulant accorder à l'apprenant le rôle d'un « acteur social » effectuant des tâches de nature universitaire ou administrative. Les projets pédagogiques proposés aux étudiants, que nous détaillerons plus en détail dans la partie 3, concourent à la réalisation de différentes tâches qui correspondent à des contextes authentiques.

Nous présentons dans la partie suivante les éléments de théorie se rapportant au concept d'hybridation et à la manière de le mettre en œuvre.

2.2. Hybridation et modèle HySup

En ce qui concerne la définition d'un dispositif hybride, Charlier et al. (2006) préconisent de s'intéresser d'abord au concept même de dispositif. Des définitions issues du champ de l'ingénierie de la formation évoquent un ensemble de moyens humains et matériels disposés conformément à un plan, mis en œuvre afin d'atteindre un objectif, et agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage. Charlier et al. (2006) soulignent que la présence de l'acteur, sujet apprenant, est essentielle au concept de dispositif, celui-ci étant incarné, intégrant le sujet et ses intentions, et ne prenant sens que s'il est vécu par ce sujet. Ils citent Linard (1998) pour poser que l'opposé du dispositif consisterait en une opération purement informationnelle qui se contenterait de proposer un traitement logico-symbolique de données abstraites, sans lien avec le sujet, et sans interaction. Les auteurs insistent sur la mise en évidence du lieu social de coopération comme d'interactions ; le dispositif est pensé telle une organisation qui structure les moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels, ces moyens déterminant les conduites affectives, relationnelles, cognitives et communicatives des apprenants. Finalement, Charlier et al. (2006) notent l'importance des acteurs au cœur du dispositif, qui doit être conçu comme lieu de développement de l'autonomie de chacun, ainsi que d'une identité individuelle comme collective. Le dispositif de formation hybride que nous présenterons plus loin s'inscrit dans cette acceptation du concept.

Lorsque nous nous intéressons à la définition de l'hybridation d'un enseignement, nous constatons qu'elle fait l'objet de nombreuses réflexions. Il existe des concepts approchants tels que le *blended learning*, souvent associé à l'hybridation et dont les différences avec celles-ci sont subtiles (Thorne, 2003). Charlier et al. (2006) expliquent que la spécificité du *blended learning* est de combiner de manière équilibrée des éléments qui portent sur des aspects variés : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique...

bien qu'il soit difficile d'objectiver les critères qui permettent d'affirmer qu'une forme d'équilibre est respectée.

Quant au concept de dispositif hybride, il semble avoir fait son apparition dans les formations en entreprise vers la fin des années 1990. Il s'agissait tout à la fois d'élargir les formations à de nouveaux publics, d'améliorer la qualité des formations, de réduire les coûts de formation et de tenir compte des rythmes propres des individus et des entreprises (Valdes, 1995). Pour cet auteur, une formation hybride se définit comme associant des parcours négociés avec l'apprenant, des unités de lieu différentes, des unités de temps différentes (choisies), des ressources complémentaires, des situations pédagogiques variées (individuelles et collectives, en autonomie...) et des ressources pédagogiques pluri-média. C'est donc la possibilité pour l'apprenant de choisir les paramètres qui prévaut dans ce modèle, ce choix garantissant ce que l'auteur qualifie de « flexibilité ». Les universités se sont emparées de la problématique du numérique, et en 2008 par exemple, le rapport portant sur « L'université numérique » commandé par Mme Péresse, alors ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, expliquait que ce qui était alors un nouvel environnement constituait un double défi pour les établissements d'enseignement supérieur : mieux répondre aux attentes de la génération native du digital, et préparer l'insertion de ces étudiants dans la société de connaissance en réseau (Isaac, 2008). Les universités se sont emparées de l'enseignement à distance sous toutes ses formes, dans une large palette d'offre de cours proposée simultanément en présentiel et à des étudiants distants par le biais d'outils synchrones, par exemple la visioconférence, et asynchrones (Guichon et Roussel, 2021). C'est alors un enseignement non pas hybride mais *comodal*, la confusion se faisant d'ailleurs parfois entre les deux.

Finalement, nous décidons de la même manière que Charlier et al. (2006) de prendre comme définition d'un dispositif hybride une articulation entre présentiel et distanciel assortie d'une intégration de technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage. Selon ces auteurs, le dispositif hybride suppose l'utilisation d'un environnement technologique pensé pour des usages pédagogiques (technopédagogique), et repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation, ces concepts étant expliqués ci-après.

Pour concevoir notre module hybride, nous nous sommes inspirés du projet européen Hy-Sup qui avait été mis en œuvre entre 2009 et 2012 ; il avait pour objectif de caractériser les dispositifs hybrides et d'en dresser une typologie, afin d'en comprendre les effets sur les apprentissages des apprenants (Burton et al., 2011 ; Borruat et al., 2012). Selon ces auteurs, cinq dimensions permettent de caractériser un dispositif hybride :

- Les modalités d'articulation des phases en présentiel et en distanciel,
- L'accompagnement humain,
- Les formes de médiatisation,
- Les formes de médiation liées à l'utilisation de l'environnement technopédagogique,
- Et enfin le degré d'ouverture du dispositif.

L'articulation entre les séquences en présentiel et en distanciel se caractérise par la quantité de temps accordée aux unes et aux autres, mais également par leur répartition ainsi que par la nature des activités d'apprentissage prévues.

La notion d'accompagnement relève ici de l'humain à travers trois composantes qui toutes contribuent à soutenir la qualité de l'expérience d'apprentissage : cognitives (aide à la réalisation des tâches et au traitement de l'information de manière à soutenir la construction des connaissances proprement dites), affectives (assurer une présence sociale, être proche de ses étudiants et assurer un feedback rapide de manière à soutenir leur engagement dans la tâche) et métacognitives (favoriser une démarche réflexive sur leurs propres processus de construction de connaissances).

La médiatisation est considérée comme relevant de l'ingénierie de formation et du design pédagogique, et concerne l'environnement technopédagogique mis en place pour concevoir, produire et mettre en œuvre le dispositif. Il s'agit ainsi de médiatiser des contenus et des ressources au moyen des médias les plus pertinents.

La médiation relève des manières d'interagir de l'apprenant avec les contenus, les ressources, les pairs... Elle peut prendre plusieurs formes : construction de connaissances et de sens, comportements gestuels et moteurs, réalisation d'actions, relationnelle, réflexive...

Enfin, le degré d'ouverture du dispositif se rapporte au degré de liberté de l'apprenant en regard des situations d'apprentissage, corrélé selon Jézégou (2008) avec la tendance des apprenants à s'impliquer dans leurs apprentissages. Il y aurait ainsi trois manières d'ouvrir un dispositif : la planification des apprentissages est intégralement prévue par le dispositif / il y a concertation entre apprenants et enseignants / l'apprenant planifie lui-même ses apprentissages. Ces cinq dimensions nous permettent de concevoir et décrire notre démarche d'hybridation.

3. La démarche d'hybridation du module « vie étudiante »

Nous présentons ici l'expérimentation d'hybridation menée lors de l'année 2021-2022 avec un groupe classe de 12 étudiants (notons qu'avant la pandémie, l'effectif était en général d'une quarantaine d'étudiants ; en 2020 certains pays d'où proviennent la majorité des étudiants ont

décidé de fermer leurs frontières, ce qui a fortement, mais temporairement, impacté les effectifs).

Quatre projets hybrides sont proposés aux étudiants, comme autant de thématiques abordées :

- Projet 1 : Restitution de la semaine d'intégration ;
- Projet 2 : Création de scénettes visant à expliquer à deux futurs étudiants irakiens qui arriveront bientôt en France les différents moyens de s'intégrer à la vie étudiante (annonce logement, transports, maison de l'étudiant, CROUS...);
- Projet 3 : Conception et présentation d'une brochure à distance présentant des outils pour les démarches administratives utiles lors d'une arrivée en France (médecin, préfecture, mairie, police...);
- Projet 4 : Conception d'un diaporama de présentation des différentes démarches administratives nécessaires à l'installation d'une famille syrienne (compte bancaire, allocations familiales, inscriptions scolaires...).

Conformément au cadre de référence de Hy-sup déjà évoqué, nous décrivons les projets suivant les 5 dimensions du modèle.

3.1. L'articulation présentiel/distanciel

Trois phases, préparation, présentation puis mise en commun se succèdent pour chacun des projets. Leurs modalités sont présentées dans le tableau 1 ci-après, et seront détaillées dans les sous-parties qui suivent.

Phase	Durée	Individuel / collectif	Présentiel / distanciel	Supports, consignes	Production attendue
Préparation	3 séances de 3h étalées sur 1 semaine	Collectif (4 étudiants par groupe)	Présentiel	Documents authentiques (formulaires, exemples...)	Un diaporama et un texte par groupe
Présentation	1 séance de 3h	Individuel (5 à 10 mn)	Distanciel	Diaporama du groupe Une grille d'évaluation est fournie au début de chaque exposé	Exposé oral individuel de chaque étudiant du groupe suivi d'un court temps d'échanges

Mise en commun	1 séance de 1h	Groupe classe	Présentiel	Grilles d'évaluation	Aucune
----------------	----------------	---------------	------------	----------------------	--------

Tableau 1. Caractéristiques des phases de travail pour les étudiants

Le troisième auteur de cet article anime l'intégralité de ces séances.

3.2. L'accompagnement humain

Dans notre cas, l'enseignant s'attache effectivement à accompagner les étudiants suivant les 3 dimensions du modèle Hy-Sup. Du point de vue cognitif, il veille à ce que toutes les remarques émises par lui-même ou par les étudiants soient constructives, c'est-à-dire qu'elles visent non seulement à relever les erreurs mais aussi à les comprendre et à trouver ensemble le moyen de les corriger. L'apprenant peut ainsi prendre conscience de ses lacunes et s'approprier les remédiations proposées pour s'améliorer. En ce qui concerne la composante affective, l'enseignant veille à rester à l'écoute, en présentiel comme en distanciel. Il produit un court feedback à l'issue des exposés individuels de chaque groupe et sollicite l'avis des autres étudiants. Une grille d'évaluation (Annexe 1) est distribuée et expliquée en début de séance distancielle. D'autre part, les étudiants sont placés dans une démarche d'écoute active : à chaque exposé, les étudiants y inscrivent les points positifs et proposent des conseils pour progresser. La troisième phase du dispositif prévoit un temps de mise en commun en présentiel pour construire collectivement des pistes d'améliorations basées sur les grilles d'évaluations qui auront été complétées. Si les étudiants donnent leur accord, les exposés peuvent être enregistrés de manière à ce que l'enseignant puisse proposer des activités de remédiation ciblées (par exemple travailler la prononciation, corriger les constructions syntaxiques inappropriées...) et adapter ainsi son enseignement.

3.3. La médiatisation

C'est le logiciel Zoom® qui est utilisé depuis 2021 dans notre université pour tous les cours à distance. La visioconférence nécessite l'apprentissage des modalités de fonctionnement de l'outil : mise en route, gestion des problèmes éventuels, et identification des principaux paramètres.

Lors de l'exposé à distance, l'apprenant est seul chez lui et ne peut compter sur le soutien de ses pairs comme il pourrait le faire lors d'une séance en présentiel. L'absence du corps visible donne de l'importance au visage, donc à la parole. Le fait d'être seul dans une petite fenêtre concentre les regards, l'œil est fixé sur la personne plus qu'en présentiel où les auditeurs peuvent plus facilement porter leur regard ailleurs. Un exposé à distance suppose donc une attention soutenue de la part de celui qui parle comme de celui qui écoute. De plus, les

silences sont plus nets, plus lourds. C'est pourquoi un exposé à distance nécessite une préparation adaptée à ces difficultés spécifiques.

3.4. La médiation

La phase de préparation en présentiel repose sur la rédaction et la lecture de textes de natures différentes (documents authentiques tels que des formulaires d'inscription, des exemples de lettres de motivation, de courriers...). La multiplicité des supports est importante car elle permet à l'étudiant d'être actif le plus souvent possible, de mobiliser son attention, de croiser différentes sources ce qui incite à la réflexion. La préparation du projet oblige également à se familiariser avec les logiciels de traitement de texte et de conceptions de diaporamas.

Dans son ouvrage, Charnet (2019, p. 175) explique que « l'interaction reste un stimulant essentiel dans l'appropriation des connaissances [...] l'enseignant doit prévoir des périodes où les échanges participent à la construction des connaissances dans le cadre d'activités collaboratives ». Dans la phase de préparation il s'agit bien d'un travail en petits groupes, et l'enseignant qui la supervise veille à ce que les étudiants travaillent en collaboration avec leurs pairs, notamment en les amenant à échanger avec d'autres qui ne sont pas ceux de leur groupe de travail habituel ou de leur nationalité. Les échanges dans les groupes, que ce soit en présentiel ou en distanciel, les amènent à écouter les autres et à réfléchir à leurs propres pratiques langagières. Construire un projet collectif oblige à se faire comprendre des autres, tout en faisant comprendre sa démarche intellectuelle : la co-construction est alors un moyen de pratiquer et de progresser en langue vivante.

3.5. Le degré d'ouverture

Les séquences de préparation en présentiel ou d'exposé en distanciel sont entièrement planifiées (les attendus sont explicités dès la première séance), et l'ensemble des étudiants reçoit les mêmes documents de travail. À partir de cette base, ils ont la liberté, seul ou en groupe, de préparer et de présenter leur travail selon leur préférence.

4. Évaluation du dispositif

Dans l'objectif d'évaluer la perception des étudiants quant au module hybride qui leur a été proposé, nous avons mis en œuvre une méthodologie qualitative présentée ci-après, ainsi que les résultats obtenus.

4.1. Méthodologie

La méthodologie mobilisée comprend un questionnaire individuel papier ainsi que des entretiens collectifs avec les étudiants. Nous souhaitons évaluer leur satisfaction globale quant au contenu et au déroulement du module, et comprendre dans quelle mesure

l'hybridation est perçue comme utile par rapport à leur vie actuelle ou future. Ce travail a fait l'objet d'une recherche-collaboration : les deux premières autrices de cet article ont mis en place l'évaluation du module hybridé - passage du questionnaire et entretiens avec les étudiants – tandis que la conception du dispositif hybride et l'analyse des résultats ont été menées conjointement avec l'enseignant praticien.

4.1.1. Questionnaire de satisfaction

Le questionnaire de satisfaction a été communiqué à l'issue du module « Vie étudiante ». Il a été rempli en présence de l'enseignant, celui-ci veillant à ne jamais être en mesure de lire les réponses.

Le questionnaire commence par une question fermée sur la satisfaction globale et se poursuit par 7 questions ouvertes :

- Avez-vous déjà eu des échanges à distance (visioconférence, téléphone) pour effectuer des démarches administratives ? Lesquelles ?
- A votre avis, pourquoi l'exposé oral vous a été proposé à distance ?
- Avez-vous compris facilement ce que l'on attendait de vous ? Pour quelles raisons ?
- Qu'est-ce qui était intéressant pour vous dans ces projets (préparations à l'université et exposés à distance) ?
- Qu'est-ce qui reste difficile pour vous ?
- Selon vous, est-ce que ce module vous prépare aux différents contextes que vous rencontrerez dans votre vie de tous les jours ? Pour quelles raisons ?
- Qu'est-ce que vous auriez aimé faire pour apprendre mieux ?

4.1.2. Entretiens collectifs

Deux entretiens collectifs semi-directifs ont été organisés pendant une séance de préparation en présentiel. Ils ont été menés avec des étudiants volontaires (5 étudiants, pour le premier groupe, 6 étudiants pour le second) et ont duré respectivement 20 et 15 minutes. Leur conduite s'inspire des entretiens d'explicitation qui s'appuient sur le récit de situations pour mettre à jour la réalisation d'actions, dépasser l'implicite et exprimer « ce qui spontanément reste tacite dans la réalisation d'une action » (Kéradec et kéradec, 2018, p64). Il a ainsi été demandé aux étudiants de décrire le déroulement d'un projet hybride, d'expliquer ce qu'ils ont compris des consignes, ce qu'ils ont fait et ce qu'ils ont pensé lors de leurs actions.

4.2. Réponses au questionnaire de satisfaction

Neuf questionnaires ont été collectés, numérotés de Q1 à Q9.

Huit étudiants sont satisfaits ou complètement satisfaits de cette expérience, et un étudiant ne l'est pas vraiment.

Six étudiants ont déjà eu à effectuer des démarches à distance (démarches administratives en visioconférence pour la carte vitale, la mutuelle, la préfecture, entretien de recrutement, dépannage téléphonique...).

Lorsqu'il leur est demandé pour quelles raisons l'exposé oral leur a été proposé à distance, certains répondent que cela « permet aux personnes plus stressées par l'oral d'être rassurées » [Q2], que cela « permet de s'exprimer plus librement et sans pression psychologique » [Q9], et plusieurs mentionnent le fait que cela vise à améliorer leurs compétences en communication. Un seul étudiant mentionne la préparation aux situations qu'ils rencontreront dans le futur.

Lorsqu'il leur est demandé si le module hybride les prépare aux différents contextes de la vie de tous les jours, tous répondent positivement, comme par exemple cet étudiant qui écrit « ce module est assez pratique et m'aidera beaucoup dans ma vie quotidienne » [Q4] ou cet autre qui écrit « Oui, ce module me prépare aux différents contextes tout au long de ma vie car à l'avenir j'aurai toujours besoin d'aide pour un document, un dossier » [Q2].

En ce qui concerne la compréhension des consignes, huit étudiants répondent que celles-ci étaient claires.

Les étudiants relèvent les différents aspects positifs de cet enseignement :

- L'apprentissage de démarches administratives utiles [Q1] [Q4] [Q5],
- La préparation à leur future vie d'étudiant d'une manière générale [Q6] [Q9],
- Le travail en groupe et l'entraide [Q1] [Q2],
- La nouveauté que constitue l'exposé à distance [Q8],
- L'efficacité de l'enseignement pour apprendre la langue [Q7],
- Et enfin l'utilisation des « technologies » pour apprendre [Q3].

Ce qui reste difficile relève de l'utilisation des technologies, de l'expression en français (vocabulaire, prononciation...), de la présentation orale qui doit être apprise par cœur, et enfin de la prise de notes quant au feedback qui a lieu à l'issue des exposés.

Finalement, ce qu'ils auraient aimé pour apprendre mieux dépasse le cadre de ce module et portent sur la réalisation de sorties (faire des pique-niques avec les étudiants de master, rencontrer des français) et une meilleure maîtrise des logiciels tels que Powerpoint.

4.3. Réponses aux entretiens collectifs

Les entretiens, numérotés E1 et E2, ont été transcrits manuellement en intégralité et respectent l'authenticité des échanges.

Les exposés à distance sont perçus comme intéressants et comme pouvant aider à améliorer les compétences en français :

[E1] ...parce que déjà tu seras à l'aise, c'est comme en face de l'enseignant, là tu es dans ta place donc tu peux communiquer c'est pas un problème, en plus on est toujours à l'écoute d'autres groupes on sera obligés d'écouter, de suivre les étudiants qui parlent, c'est intéressant...

La visioconférence est citée à plusieurs reprises comme pouvant développer les capacités de communication et aider les plus timides :

[E2] Il y a des étudiants qui sont timides parfois ils n'arrivent pas à parler ils n'arrivent pas à s'exprimer, c'est un point positif quand on est loin quand même

Les étudiants déclarent avoir compris les consignes, qui leur apparaissent claires. D'ailleurs un étudiant relate très fidèlement l'histoire de la famille syrienne qu'il fallait aider, ce qui semble dénoter la bonne appropriation du projet.

L'un d'entre eux apprécie la dynamique du groupe-classe que développent les projets hybrides, ces projets « changent la routine de classe » [E1].

Globalement les étudiants déclarent beaucoup apprécier le travail de groupe et l'entraide dont ils bénéficient lors des séances de préparation à distance.

[E2] L'entraide, ça nous aide...oui il faut travailler comme un groupe... on ne sait pas vivre seuls

Les étudiants évoquent de nouveau les difficultés qui relèvent de la maîtrise soit de la langue soit des outils tels que PowerPoint.

Finalement, lorsque l'on élargit la discussion à ce qu'est un « bon » cours d'une manière générale (un cours qui aide à apprendre), les répondants évoquent d'abord la place de l'enseignant, qui aide, qui est patient, qui explique, et qui prête attention à la personne dans sa globalité, dans les soucis qu'elle peut avoir dans sa vie quotidienne.

[E1] [L'enseignant] Il est compréhensif d'abord et attentif il nous aide il nous entend tous il nous explique à chaque fois... il nous a toujours reconnus quand on n'est pas bien, qu'il y a quelque chose qui ne va pas, il nous aide dans notre vie

Ils évoquent ensuite l'importance de l'oral et de pouvoir échanger, en petits groupes lors des cours en présentiel, ou en groupe classe lors des exposés à distance. Ils évoquent la

possibilité d'avoir régulièrement de nouveaux sujets, et de pouvoir choisir des activités. Ils mentionnent enfin l'importance de la clarté des consignes, de comprendre précisément ce qui est attendu d'eux.

Les réponses au questionnaire et les remarques faites lors des entretiens nous permettent de réfléchir à des améliorations possibles.

5. Discussion

Nous reprenons ici les 5 composantes du modèle mobilisé pour analyser les réponses des étudiants et envisager des pistes d'évolution.

5.1. Articulation présentiel/distanciel

Les questionnaires comme les entretiens montrent que les étudiants sont globalement satisfaits du module, dans son déroulement comme dans les thématiques abordées dans les projets. Il est intéressant de relever que les exposés à distance sont perçus comme brisant la routine des enseignements. L'un des éléments évoqués comme intéressants dans le module relève de la vie étudiante en général (apprentissage des démarches administratives, des technologies...), L'articulation présentiel/distanciel comme les thèmes proposés semblent donc adaptés au contexte et au public.

5.2. Accompagnement humain

L'environnement technopédagogique est qualifié par Burton et al. comme étant « l'un des éléments essentiels du dispositif hybride de formation » (idib., p7). Nous ne sommes pas complètement d'accord et pensons que l'accompagnement humain prime sur tous les autres aspects. Les étudiants dans les entretiens évoquent d'abord l'enseignant lorsqu'il s'agit de définir ce qu'est un « bon » cours. L'accompagnement par l'enseignant en présentiel ou en distanciel, une réelle attention portée à ce qu'ils vivent est considéré comme essentiel pour eux (Carreras et Couturier, s.d.). Il nous semble que la mise en place d'une évaluation de fin d'année pour la formation dans sa globalité, axée davantage sur les interactions entre l'enseignant et les apprenants, permettrait de mieux comprendre les attentes des étudiants en ce qui concerne cet accompagnement humain. Des entretiens pourraient compléter utilement le questionnaire de satisfaction. Enfin, le troisième aspect relevant des stratégies métacognitives à développer n'a pas été traité dans notre expérimentation, la réflexion reste à mener.

5.3. Médiatisation

Nous avons été surpris de constater que spontanément, s'ils doivent donner les raisons pour lesquelles les exposés se font à distance, les étudiants expliquent que ce type d'exposé

facilite, libère la prise de parole et allège le stress de la communication orale. Par contre, un étudiant trouve difficile d'apprendre par cœur le texte à réciter, alors que cela n'est pas la consigne donnée. En effet, si en présentiel l'une des grandes difficultés réside dans le fait de se dégager de ses notes ou de phrases rédigées, à distance il est difficile de lire ses notes, car pour parler il faut regarder celui qui écoute. La consigne est donc de ne pas lire, ce qui est une capacité spécifique à développer tout au long des différents projets. Par ailleurs, dans l'ensemble, les consignes sont perçues comme claires et compréhensibles et ne constituent pas un point de blocage.

D'autre part, les risques liés à une connexion internet défaillantes restent importants et difficilement gérables, même lorsque l'enseignant maîtrise les fonctionnalités de l'outil Zoom. De plus, les étudiants, de par leur situation sociale, ne sont pas toujours à même de travailler en distanciel dans de bonnes conditions (vie en colocation, mauvaise maîtrise de l'outil informatique...). Ce point mérite d'être questionné.

5.4. Médiation

Les étudiants évoquent à plusieurs reprises l'importance des échanges, ils apprécient de pouvoir travailler en petits groupes (en présentiel) et l'entraide, précieuse à leurs yeux. Il apparaît ainsi que l'enseignant doit continuer à encourager cette coopération tout au long des enseignements.

Dans sa forme, il nous semble que le module « vie étudiante » est stabilisé. Dans ses contenus, dans les ressources qu'il permet aux étudiants de mobiliser, le module est amené à évoluer constamment pour suivre les évolutions sociétales. Il conviendrait que l'enseignant puisse encourager une réflexion sur l'oralité en amont afin que les étudiants comprennent pleinement les attendus linguistiques et gestuels qui correspondent à chaque situation de communication spécifique abordée. Il serait également pertinent de préparer davantage les étudiants à l'exercice de la prise de notes lors des phases de feedbacks et de mise en commun, ce qui pourrait les aider à développer les stratégies métacognitives déjà évoquées.

5.5. Degré d'ouverture

Il est possible de laisser plus de liberté quant au choix des sujets qu'ils souhaitent travailler en cours, en fonction de leurs centres d'intérêt, de leurs difficultés propres et du parcours auquel ils se destinent. Ceci constituerait un moyen d'augmenter le degré d'ouverture du dispositif.

Conclusion et perspectives

Nous avons présenté dans cet article une expérimentation d'hybridation du module transversal « vie étudiante » du DU FLEPES, qui vise à faciliter l'intégration des étudiants à la vie






















universitaire française. Cette hybridation s'inscrit dans une dynamique liée à l'évolution sociétale et universitaire, qui voit se développer de nouvelles pratiques à distance telles que les consultations médicales, les entretiens d'embauche, les démarches administratives... Le modèle théorique Hy-sup sur lequel s'appuie notre dispositif hybridé a été utile à la fois à l'étape de la conception et à celle de l'analyse des résultats provenant d'un questionnaire de satisfaction papier et d'entretiens en présentiel. Ces résultats permettent d'identifier plusieurs voies d'amélioration du point de vue pédagogique et didactique.

Pour poursuivre notre réflexion, il nous semble intéressant de croiser ce bilan avec une analyse du discours de l'enseignant et des étudiants au moyen d'enregistrements vidéo. Cela nous permettrait d'appréhender les interactions pédagogiques authentiques en classe : de quelle manière les consignes sont-elles formulées ? Quelles adaptations fait l'enseignant ? De quelle manière les étudiants réagissent-ils ? Comment collaborent-ils ? Il s'agirait ainsi de relever les spécificités du discours de l'enseignant, ses récurrences ainsi que les éléments spécifiques des discours utilisés par les étudiants. De plus, sur le plan épistémologique, nous envisageons d'élargir ce modèle d'hybridation à d'autres modules au sein du DU FLEPES, ce qui constitue un défi d'ordre pédagogique et didactique compte tenu de la diversité disciplinaire de notre public.

Annexe 1 – Grille d'évaluation fournie aux étudiants en début d'exposé

Grille d'évaluation de la présentation orale

Nom Prénom Note :

Allure générale (4 pts)			
<p>▲ Le regard - Je sais regarder le public, me détacher de mes notes</p> <p>▲ Les gestes - Je fais quelques gestes (je ne suis pas une statue)</p> <p>▲ La voix - Les étudiants au fond de la classe peuvent m'entendre - La prononciation : j'articule afin que mes paroles soient compréhensibles / je m'exprime clairement</p>			
			
Le contenu de la présentation (8 pts)			
<p>▲ Le lexique - Je sais utiliser un lexique varié avec les mots spécifiques que demande le sujet traité.</p> <p>▲ La morphosyntaxe - Je sais conjuguer convenablement les verbes conjugués - Je sais utiliser des structures de phrase correctes</p> <p>▲ La sémantique - Mon plan est cohérent - Mes idées principales sont clairement mises en valeur. - Je sais utiliser des liens logiques entre les idées</p>			
			
			
Qualité du Canva - Entretien avec l'enseignant (8 pts)			
<p>▲ Qualité du Canva - Mon Canva correspond aux attentes du sujet – il est clair et bien documenté. - J'ai travaillé en groupe efficacement – le travail et la parole ont été bien répartis.</p> <p>▲ Entretien avec l'enseignant - Je comprends les questions posées par l'enseignant - Je sais répondre aux questions avec clarté - Si je ne sais pas répondre, j'ai la bonne attitude</p>			
			

BIBLIOGRAPHIE

- Bertrand-Gally, C., Bortot, C., & Perque, C. (2017). *Réussir ses études en école de management en français*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Borruat, S., Burton, R., Charlier, B., Cuissi, M., Deschryver, N., Docq, F., Douzet, C., Henri, F., Lameul, G., Lebrun, M., Letor, C., Mancuso, G., Morin, C., Peltier, C., Peraya, D., Ronchi, A., Rossier Morel, A., & Villiot-Leclerq, E. (2012). *HY-SUP Programme Education et formation tout au long de la vie—Rapport final—Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. https://tecfa.unige.ch/tecfa/research/hysup/rapport_final_hysup_12.pdf
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E., & Villiot-Leclerq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Carreras, O., & Couturier, C. (s. d.). Pratiques d'enseignement dans le supérieur pendant les confinements et leur persistance. *A paraître*.
- Charles, M. (2012). English for Academic Purposes. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 137-153). John Wiley & Sons, Inc. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118339855>
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Charnet, C. (2019). *Comment réaliser une formation ou un enseignement numérique à distance ?* De Boeck Supérieur.
- Comas-Quinn, A. (2016). Blended Teaching and the Changing Role of the Language Teacher : The Need for a Review of Teacher Professional Development. In M. McCarthy (Éd.), *The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching* (p. 68-82). Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe (2023). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. <https://coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/>
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, 69, 111-118.
- Couturier, C., Carreras, O., Boutin, V., Heulot-Petit, F., & Boussemart, F. (2021). *Les étudiants de l'université d'Artois, les pratiques enseignantes et le confinement, résumé des résultats de l'enquête de juillet 2020*. SUPArtois, Université d'Artois. <https://hal-univ-artois.archives-ouvertes.fr/hal-03192749>
- Coxhead, A. (2000). A New Academic World List. *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*, 34(2), 213-238.
- Direction de l'information légale et administrative (2022). *A1, A2, B1, B2, C1, C2 : à quoi correspondent ces niveaux de langue ?* Service-public.fr Le site officiel de l'administration française. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34739>
- Durrant, P. (2018). Formulaic language in English for Academic Purposes. In A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (Éds.), *Understanding Formulaic Language* (p. 211-227). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206615>
- Fenoglio, P. (2022). La classe à distance : Quelles reconfigurations des pratiques ? *Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation*, 141, 1-36.
- Guichon, N., & Roussel, S. (2021). « Vous tout seuls, nous en classe ». L'enseignement comodal au temps de la pandémie. *Distances et Médiations des Savoirs*, 36. <https://doi.org/10.4000/dms.6767>
- Haeuw, F., Duveau-Patureau, V., Bocquet, F., Schaff, J. L., & Roy-Picardi, D. (2001). COMPETICE, outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur. *MEN, Direction de la technologie*.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE review*.

- <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Isaac, H. (2008). *L'université numérique* [Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche]. Université Paris Dauphine.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6, 343-364.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Kéradec, P., & Kéradec, H. (2018). L'entretien d'explicitation. *Économie et Management*, 169, 64-70.
- Kusmaryono, I., Jupriyanto, J., & Kusumaningsih, W. (2021). A Systematic Literature Review on the Effectiveness of Distance Learning : Problems, Opportunities, Challenges, and Predictions. *International Journal of Education*, 14(1), 62-69.
- Linard, M. (1998). *L'écran de TIC, « dispositif » d'interaction et d'apprentissage : La conception des interfaces à la lumière des théories de l'action*. HAL. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000913/>
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette FLE.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le Français sur Objectif Universitaire, de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. 115-134.
- Mangiante, J.-M., & Raviez, F. (2015). *Réussir ses études littéraires en français B1-C2*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Masset-Martin, A., & Tran, T. T. H. (2021, novembre 22). *Pratiques enseignantes lors du passage à distance dans la filière FLE de l'université d'Artois* [Présentation]. Journée d'études "Pédagogie du supérieur, entre histoire et actualités - Conditions d'accès au métier d'enseignant, Arras.
- McDonald, P. L. (2013). Variation in Adult Learners' Experiences of Blended Learning in Higher Education. In A. G. Picciano, C. D. Dziuban, & C. R. Graham, *Blended Learning* (Vol. 2, p. 215-234). Routledge.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2019, 8 avril). *"Bienvenue en France" : la stratégie d'attractivité pour les étudiants internationaux*. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/bienvenue-en-france-la-strategie-d-attractivite-pour-les-etudiants-internationaux-49178>
- Narcy-Combes, M.-F. (2012). Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage de L2 à l'université : Comment gérer la complexité. *Synergies Roumanie*, 7, 185-194.
- Nissen, E. (2014). *Modéliser le fonctionnement de la formation hybride en langues à travers des recherches ingénieriques* [Habilitation à Diriger des Recherches]. Université de Grenoble-Alpes.
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- Parpette, C., & Stauber, J. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français—B1-C2*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning : How to Integrate Online & Traditional Learning*. Kogan Page Publishers.
- Tolas, J., Gewirtz, O., & Carras, C. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français—B1-C2*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Université d'Artois. (s. d.). *Diplôme Universitaire Français Langue Étrangère pour la Préparation aux Études Supérieures*. <https://www.lettres.univ-artois.fr/les-formationen/diplome-universitaire-francais-langue-etrangere-pour-la-preparation-aux-etudes-superieures>
- Valdès D., *Vers de nouvelles formes de formations : les formations hybrides*, Paris, Mémoire déposé à l'Université de Paris 2, 1995.