

Université Lumière Lyon II
Faculté de Sociologie
Master Professionnel : Sociologie et Développement des Organisations
Année 2011-2012

**L'expérience des étudiants étrangers :
entre stratégie individuelle et mimétisme
communautaire.**

Le cas de l'INSA de Lyon

Remerciements

En préambule de ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Ce mémoire a été dirigé par Jean Philippe Neuville et Evelyne Plasse, qui, par leurs conseils et leurs critiques, ont guidé les étapes de ma recherche. Je les remercie tout particulièrement.

J'ai aussi bénéficié de l'aide des professeurs du Master Sociologie et développement des organisations que je remercie également.

Je me dois d'exprimer ma gratitude à tous les membres du Centre Diversité Réussite qui ont permis la réalisation de cette enquête et qui m'ont fait passer six mois très agréables.

Je remercie également mes camarades de Master : Maria, Justine, Jennifer et Morgane pour leurs conseils et leurs idées.

Je remercie aussi tous les étudiants qui ont pris du temps sur leurs heures de loisirs et d'études pour participer aux entretiens.

Pour finir, je tiens à exprimer ma reconnaissance à mes parents pour leur contribution et leurs soutiens. Je remercie spécialement mon mari pour sa patience et ses encouragements ainsi que pour son aide précieuse.

Merci à tous et toutes.

Sommaire

Introduction.....	5
1. Pour une analyse sociologique de l'expérience des étudiants étrangers à l'INSA.....	9
1.1 La mobilité étudiante : quels enjeux ?	9
1.1.1 L'INSA de Lyon : un modèle d'ascenseur social.....	9
1.1.2 La mobilité étudiante comme incontournable.....	11
1.2 « La diversité culturelle » : quels enjeux ?.....	13
1.2.1 La culture, un concept clé.....	13
1.2.2 L'intégration : définition et contextualisation.....	16
1.2.3 Le concept d'expérience.....	17
1.3 Le parcours des étudiants étrangers à l'INSA : quels enjeux?.....	20
1.3.1 La problématique.....	20
1.3.2 Une analyse quantitative : une répartition inégale.....	21
1.3.3 Une enquête qualitative.....	27
2. L'intégration comme processus d'adaptation.....	31
2.1 Confrontation des codes culturels.....	31
2.1.1 Un écart entre attente et réalité.....	32
2.1.2 Une sociabilité « culturelle ».....	35
2.1.3 La langue, essentielle à l'adaptation complète.....	38
2.2 Confrontation des systèmes scolaires.....	41
2.2.1 La pédagogie comme système culturel.....	41
2.2.2 Le système de notation : déstabilisateur et révélateur.....	46
2.2.3 Le rapport aux professeurs :« un lien distendu »	49
2.2.4 « Le rythme infernal ».....	52
2.3 L'appropriation du système scolaire.....	55
2.3.1 L'appropriation des « règles du jeu ».....	55
2.3.2 Utiliser ses points forts.....	57
2.3.3 Le « réseau d'entraide communautaire ».....	59
3. L'intégration comme processus stratégique.....	62
3.1 Le département comme nouveau départ.....	63
3.1.1 Le projet professionnel comme enjeu personnel.....	64
3.1.2 Au prisme de l'analyse stratégique.....	65
3.2 L'adaptation sociale : un enjeu stratégique.....	67
3.2.1 La stratégie de dissociation.....	68
3.2.2 La stratégie d'assimilation.....	72
3.2.3 La stratégie d'articulation.....	75
3.3 Les dispositifs « insaliens » : ressources ou contraintes ?.....	79
3.3.1 Le milieu associatif : un réseau inépuisable.....	79
3.3.2 Des dispositifs en faveur de la « dissociation ».....	84

3.4 Le « mimétisme » communautaire.....	87
3.4.1 « L'effet du nombre » sur les stratégies.....	87
3.4.2 Le département comme « corollaire » du projet professionnel	90
Bibliographie.....	97
Annexes	99

Introduction

Couramment utilisé pour désigner les personnes concernées par les phénomènes migratoires, l'adjectif « étranger », est celui dont nous nous servons pour nommer une partie de la population étudiante de l'INSA de Lyon.

Avant tout autre chose, nous allons revenir sur ce terme basé en particulier sur l'expérience française et utilisé pour représenter ces populations présentes sur le territoire après une migration. L'usage des termes « immigrés » et « étrangers » n'est pas neutre et il convient pour introduire ce mémoire, puisque nous avons adopté une posture sociologique pour mener cette enquête, de rompre avec les évidences et de questionner ces usages qui, aujourd'hui, ne le sont plus. Il s'agit d'une manière de révéler un certain nombre de mécanismes sociaux sous-jacents à cette catégorisation des individus. De qui parle-t-on quand on emploie cette terminologie notamment dans le débat actuel? Tous ces mots utilisés pour désigner les phénomènes migratoires ont une connotation.

Tout d'abord, dans les usages sociaux courants, nous utilisons indifféremment le terme « immigré » et le terme « étranger ». Nous avons le sentiment qu'ils sont interchangeables et que nous pouvons employer un terme pour l'autre, comme s'il s'agissait de synonyme, alors qu'ils désignent des réalités différentes.

La manière dont la migration est présentée en France dépend de nos catégories de pensées et d'un contexte national particulier. Selon les histoires et les périodes, les termes utilisés évoluent. En France, par exemple, on parle d'immigré tandis qu'aux États-Unis on parle d'« immigrant ». Aude Rabaud interroge dans un article intitulé « *Minoritaires et citoyens ? Faites vos preuves !* » (2006)¹ l'expression « jeune issu de l'immigration ». Cette dénomination est selon l'auteure utilisée de manière abusive et tronquée dans les médias. En effet, ces derniers se servent de cette formule pour désigner des personnes qui n'ont jamais migré, de parents uniquement maghrébins et parfois même des individus trop âgés pour entrer dans la catégorie « jeune ». C'est ce type de questionnement que la sociologie de l'immigration peut interroger.

Revenons à présent sur l'origine du terme étranger que nous allons utiliser tout au long de notre recherche pour désigner ces étudiants venus effectuer leurs études en France. Il est

¹Aude Rabaud et E. Palomares, « Minoritaires et citoyens ? Faites vos preuves ! » *L'Homme et la Société*, avril-septembre 2006, pp. 135-160.

difficile de choisir le vocable pour désigner des catégories sociales sans mélanger un certain nombre de faits sociaux. Aujourd'hui, on ne parle plus de migration étudiante mais de mobilité étudiante, en revanche on utilise le même terme pour désigner l'ensemble des phénomènes de migration.

Faisons une rapide genèse des mots afin de comprendre les représentations et les connotations liées à cette figure de l'étranger en France. Commençons par les termes « émigrés » et « immigrés », tous deux construits autour du verbe migrer et dont les préfixes « é » et « im » indiquent le mouvement de sortie ou d'entrée. L'« émigré » et l'« immigré » sont donc une seule et même personne, cependant, pendant un certain temps, dans la pensée courante et dans les travaux des chercheurs, il y a eu distinction des deux. Les émigrés étaient au 18^{ème} siècle des réfugiés politiques français qui partaient se réfugier dans d'autres pays, impliquant une connotation très péjorative. Ce terme était surtout utilisé par les révolutionnaires qui les considéraient comme des ennemis. Très vite son contenu sémantique va évoluer et désigner de moins en moins des réfugiés politiques et de plus en plus des personnes qui s'expatrient pour des motifs économiques. Ensuite, apparaît au milieu du 19^{ème} siècle, le terme « émigrant » pour parler des travailleurs chinois transplantés aux Antilles françaises après l'abolition de l'esclave, puis le terme « immigrés » pour les travailleurs européens et maghrébins venus reconstruire la France d'Après-guerre.

En métropole, jusqu'au début du 19^{ème} siècle, un autre terme était employé, celui d'« étranger » pour nommer celui que l'on ne connaît pas, venant du village d'à côté. Il suscitait la méfiance puisqu'on ignorait ses antécédents et n'offrait aucune garantie de fiabilité telle que la propriété, le logement... Très vite, la conception juridique du terme « étranger » va s'affirmer pour nommer le versant des étrangers : les nationaux. La conception de l'étranger est donc concomitante avec celle du français, catégorie qui confère un certain nombre de droits notamment politiques et sociaux, transformant l'appartenance nationale en nationalité.

Par ailleurs, c'est aussi le moment où tout un nombre de discriminations apparaissent envers les non-nationaux : les étrangers. Dès lors et jusqu'aujourd'hui, ce clivage va être envisagé également comme une modalité d'opposition entre le « familial » que l'on peut enraciner dans un groupe local d'interconnaissance et l'« inconnu » celui qui est mobile et détaché. Finalement, même si le terme « étudiant » permet de contextualiser le phénomène de migration, il n'en reste pas moins que le terme étranger qualifie ces étudiants avant tout comme « figure de l'altérité ».

Les étudiants « étrangers » de l'INSA de Lyon contribuent à la formation d'une diversité culturelle, une notion qui véhicule un certain nombre de confusions. Positionné dès sa création en 1957, par le recteur Jean Capelle et le philosophe Gaston Berger, comme un moteur de l'ascension sociale, l'INSA fait de la diversité sa différence et la considère comme un enrichissement du parcours de ses élèves. Aujourd'hui, la question de la diversité est mise en avant sur la scène politique et donne lieu à de nombreux débats sociaux. C'est donc à la lumière de ce questionnement que le Centre Diversité Réussite, nous charge de mener une étude sociologique sur les pratiques de la diversité au sein de sa population ingénieure, en nous focalisant sur la diversité « internationale ».

Cette enquête a pour but :

- ✧ d'évaluer le niveau d'intégration de ses étudiants étrangers au sein de l'établissement,
- ✧ d'identifier les vecteurs et les freins sociologiques et/ou organisationnels de cette intégration,
- ✧ de recenser les formes de discriminations présentes dans leur scolarité,
- ✧ et enfin éventuellement de proposer des actions pouvant étayer une politique de meilleure intégration de cette population.

Comment l'INSA peut-il concilier la prise en compte des singularités, la reconnaissance des différences et les exigences d'une organisation collective en même temps?

La rencontre de la diversité interroge, peut faire douter, entraîner un repli sur soi-même ou encore créer de l'échange. Nous allons à travers l'exposition des résultats d'une enquête qualitative riche, effectuée auprès d'une soixantaine d'étudiants, essayer de comprendre en quoi le parcours des étudiants étrangers peut constituer un enjeu stratégique. De prime abord, les explications « culturalistes » mettant en cause l'inadéquation et la nécessité d'adaptation des populations « étrangères » semblent centrales. Nous pouvons aussi supposer que les comportements ne sont pas complètement liés à cette dimension culturelle, ce que nous allons vérifier.

Tout abord, après avoir mis en valeur les enjeux liés à la mobilité étudiante et à la diversité culturelle, nous exposerons notre problématique ainsi que notre méthodologie d'enquête dans une première partie.

Nous verrons dans une deuxième partie, qu'en arrivant à l'INSA les élèves étrangers sont sujets à de nombreuses confrontations :

- ✧ confrontations liées à l'affrontement de leurs propres codes culturels à ceux de l'INSA et plus largement à ceux de la France,

- ✧ confrontations à l'adaptation à un système scolaire différent de celui qu'ils ont toujours connu.

Enfin, nous montrerons dans une troisième et dernière partie qu'au-delà des explications «culturalistes», les étudiants étrangers en fonction de leurs enjeux professionnels, vont mettre en place des stratégies d'adaptation en mobilisant un certain nombre de ressources. Nous clôturons sur l'effet d'« imitation » qu'induisent la taille des « communautés » nationales et la répartition des étudiants dans les départements, sur les comportements stratégiques.

1. Pour une analyse sociologique de l'expérience des étudiants étrangers à l'INSA

Avant d'exposer notre analyse, nous allons décrire le contexte organisationnel de notre recherche en revenant brièvement sur l'état des savoirs sociologiques des thématiques abordées et nous présenterons ensuite nos questionnements et notre méthode d'enquête.

1.1 La mobilité étudiante : quels enjeux ?

1.1.1 L'INSA de Lyon : un modèle d'ascenseur social

L'Institut National des Sciences Appliquées (INSA) de Lyon est créé par la loi du 18 mars 1957. Le Recteur Jean Capelle et le philosophe Gaston Berger sont désignés pour en assurer la Direction. Cette formation d'ingénieurs, par son enseignement supérieur technique, est fondée sur le principe « un esprit sain dans un corps sain ». L'idée originelle de cette école est de former un grand nombre d'ingénieurs avec des méthodes originales pour permettre la collaboration interdisciplinaire et le développement de la recherche. De plus, le recrutement s'effectue sans concours, sur dossier et entretien.

En outre, il faut savoir que l'INSA s'est constitué en un réseau : le Groupe INSA s'établit comme le plus grand ensemble de formation d'ingénieurs en France (10%, 48 000 ingénieurs « INSA »). Ce réseau est composé de l'INSA de Lyon (environ 5000 élèves), de Rennes (création en 1966 avec 1623 élèves), de Rouen (création en 1985 avec 1552 élèves), de Toulouse (création en 1963 avec 2430 élèves) et de Strasbourg (création en 2003 avec 1392 élèves).

Ses fondements lors de sa création s'organisent autour de cette maxime : « offrir aux familles des milieux sociaux défavorisés une voie d'accès à l'enseignement supérieur ». En parallèle, l'INSA s'oriente vers une ouverture pluridisciplinaire de la formation avec la conviction d'inventer un humanisme adapté aux sociétés contemporaines. C'est la raison pour laquelle l'école créa un Premier Cycle ouvert et riche : création de la filière FAS (Formation Active en Science pour les bacheliers STI), de quatre filières internationales (EURINSA, ASINSA, AMERINSA, SCAN), quatre sections arts-études (musique, arts plastiques, théâtre et danse) et une section sportive de haut niveau. En ce qui concerne la formation en département, l'INSA dispose de 12 filières de formation ingénieur : Bio-sciences (Biochimie et Biotechnologies; Bio-informatique et Modélisation), Génie Civil et Urbanisme, Génie

Électrique, Génie Énergétique et Environnement, Génie Industriel, Génie Mécanique (Conception, Développement, Procédés plasturgie), Informatique, Science et Génie des Matériaux et enfin Télécommunications.

Après avoir exposé l'histoire de cette école, il convient de présenter le Centre Diversité et Réussite, qui nous a mandatés pour répondre à cette enquête.

Ce centre a été créé en septembre 2009. L'INSA se structure comme école pionnière en matière d'égalité des chances. L'accueil et l'accompagnement de publics diversifiés font partie des valeurs et de la culture identitaire définie par les fondateurs de l'INSA de Lyon. L'établissement met régulièrement en place des actions en faveur de l'égalité des chances et de la diversité. Par exemple, il accueille des bacheliers technologiques au sein de la filière FAS (Formation Active en Science) ; il modifie la procédure d'admission afin de la rendre égalitaire ; il crée un bureau « égalité du genre » et met en place une mission « handicap » ; il développe des filières internationales ; il accueille des bacheliers issus des lycées ZEP, des DOM...

La création du Centre Diversité et Réussite rentre dans la démarche de l'école à ériger une véritable politique globale en faveur de la diversité et de la réussite.

En conséquence, le centre a pour objectif de mener une politique ambitieuse pour :

- ⤴ Susciter des vocations, faire naître des ambitions et les soutenir.
- ⤴ Accompagner des publics diversifiés et mettre en place une démarche qualité en accord avec le niveau d'exigence indispensable à la réussite.
- ⤴ Répondre aux attentes des milieux socio-économiques pour lesquels la diversité constitue un enjeu important.
- ⤴ Intégrer la diversité dans la culture et la formation INSA.
- ⤴ Afficher cette politique volontariste pour accroître la lisibilité en interne et en externe.

Ce centre est en cohérence avec les trois principes fondateurs de l'INSA de Lyon : la mixité sociale, la méritocratie et l'adaptation pédagogique.

Enfin, la diversité est une priorité politique pour l'INSA de Lyon. Positionnée dès sa création comme un moteur de l'ascension sociale, l'école considère la diversité comme une opportunité majeure d'enrichir les parcours, les savoir-faire et les savoir-être.

1.1.2 La mobilité étudiante comme incontournable

L'internationale constitue aujourd'hui une priorité dans la stratégie de l'INSA de Lyon, qu'elle décline actuellement sur deux axes (politiques) :

- ⤴ Renforcer la qualité de la mobilité.
- ⤴ Favoriser les alliances stratégiques internationales pour le développement de projet conjoint (formation, recherche et partenariat industriel).

Bien sûr, elle jouit de par cette présence « étrangère » d'une communication externe favorable qui lui permet de maintenir sa notoriété et sa singularité. Elle se distingue également par un taux de féminisation important du corps étudiant, avec 33% d'étudiantes, l'INSA peut aussi jouer la carte de la mixité hommes-femmes.

C'est donc par cette volonté et ce positionnement d'ascenseur social que l'organisation « insalienne » forme une partie de l'élite nationale, mais pas seulement. Avec un taux de 28% d'étudiants étrangers, 1 élève sur 3 est de nationalité étrangère à l'INSA de Lyon. En effet, l'accroissement du nombre d'étudiants étrangers est l'une des dimensions du développement de l'enseignement supérieur en France (de manière plus générale dans les pays de l'OCDE²) et l'INSA n'est pas à la marge de ce phénomène grandissant.

Un rapport de l'observatoire de la vie étudiante datant de 2003 met en évidence l'évolution de la présence d'étudiants étrangers en France, qui aurait connu quatre temps :

- ⤴ la première période concernant les voyageurs passionnés d'autrefois, en quête du savoir (Erasme);
- ⤴ la seconde datant du milieu 19^{ème} siècle se caractérisant par une élite culturelle et scientifique qui fait le choix de ces modes d'apprentissages et d'échanges ;
- ⤴ puis vint le troisième temps couvrant les décennies suivant la seconde guerre mondiale et où les universités du Nord doivent faire face à une demande croissante des pays du sud afin de former leurs cadres ;
- ⤴ enfin depuis le début des années 80 avec la mondialisation du marché de formation, une forme de compétition internationale apparaît entre les pays qui cherchent à attirer l'élite des autres pays.

² Organisation de coopération et de développement économique.

Aujourd'hui, l'effectif d'étudiants étrangers de l'INSA de Lyon est bien supérieur à la moyenne dans l'enseignement supérieur français qui avoisine les 15% selon le rapport de février 2009 du ministère de l'enseignement supérieur. Quant au pourcentage dans les formations ingénieurs, il est de 12,8% et de 5,7% dans les écoles avec préparations intégrées. Il semble bien que dans son domaine d'enseignement l'INSA de Lyon soit un des leaders, avec plus de dix points d'écart par rapport à la moyenne. Cependant, nous observons une convergence des chiffres avec les « grands établissements » qui vivent une progression depuis les années 80. Attention, les derniers chiffres datant de 2009 montrent une légère baisse de l'attrait de ces grandes écoles. Quant au panel de nationalité à l'INSA de Lyon on peut le qualifier de vaste puisqu'on n'y compte pas moins de 75 nationalités différentes, l'ensemble des cinq continents y est représenté, avec des proportions variées.

Avec ces chiffres irréfutables, nous pouvons facilement parler de la présence d'une diversité à l'INSA. En effet, d'après sa définition, la diversité est l'état, le caractère de ce qui est divers, varié et différent (définition du Petit Robert). Appliqué à un groupe d'individu, dans notre cas, il s'agit d'une diversité des « profils individuels » pouvant être basée sur des critères géographiques, de catégories socioprofessionnelles, de religions, de cultures, d'âges, de sexes etc... Nous retiendrons surtout le critère géographique corrélé à celui de la culture (que nous définirons plus en détails).

Bien entendu cette diversité n'est pas seulement un outil de communication, elle est aussi porteuse de valeurs et c'est en cela qu'elle peut faire débat aujourd'hui dans le monde de l'entreprise notamment. Avant de devenir ingénieur, on est d'abord élève au sein d'une école. Le passage à l'INSA fait partie du parcours de socialisation³ des étudiants et il est déterminant dans la construction de leurs représentations du métier d'ingénieur et plus tard de leur identité professionnelle.

³ MURIEL DARMON, *La socialisation, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 2006.*

D'après Muriel Darmon (2007, p 6), la socialisation est « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit (...) par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours duquel l'individu acquiert (...) des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement.»

L'organisation du parcours étudiant se traduit concrètement de la manière suivante :

- ⤴ Le premier cycle (2 ans) est composé de plusieurs filières de formation avec une majorité de la répartition en premier cycle classique et dans les quatre filières internationales (ASINSA, AMERINSA, EURINSA et SCAN) qui sont réparties par continent et constituées de 50% d'étudiants étrangers et de 50% d'étudiants français (qui en font le choix),
- ⤴ Les étudiants étrangers sont admis sur leur notes au baccalauréat tout comme les étudiants français, suivent pour la plupart une école d'été obligatoire, des cours de Français Langue Étrangère durant leur deux premières années et bénéficient de tutorat en cas de difficulté,
- ⤴ L'ensemble des étudiants doit effectuer un « stage ouvrier » à la fin de la première année d'un mois minimum et pour les étudiants des filières internationales dans un pays différent de leur pays d'origine,
- ⤴ A la fin de la deuxième année, les étudiants intègrent l'un des 9 départements de spécialité du second cycle en fonction de leurs vœux, de leurs résultats au classement et des places disponibles; les filières internationales disparaissent.

1.2 « La diversité culturelle » : quels enjeux ?

Dans cette partie, nous allons tenter de faire l'état de la recherche dans le domaine que nous projetons d'étudier, en commençant par définir les concepts clés qui font échos au thème de la diversité culturelle : la culture et l'intégration.

L'expression « diversité culturelle » est complexe car elle recouvre plusieurs dimensions : la multiculturalité, la mixité et la cohésion sociale ainsi que la lutte contre l'uniformisation culturelle. La multiculturalité nous intéresse plus particulièrement puisqu'elle fait écho à la coexistence pacifique ou conflictuelle, sur un territoire réel ou virtuel, de plusieurs communautés culturelles. A l'INSA, l'accueil d'étudiants étrangers venus de pays différents nous laisse envisager la coexistence de cultures différentes. Mais qu'est-ce que la culture ?

1.2.1 La culture, un concept clé

La culture apparaît comme une notion conflictuelle puisque longtemps confondue avec le terme civilisation et le fruit de nombreux jugements «éthnocentrés». La définition synthétique

et générale de Durkheim nous permet d'en saisir l'esprit : il s'agit d'un ensemble de «manières de penser, de sentir et d'agir»⁴. Plus concrètement, un ensemble de connaissances, de savoir-faire, de traditions, de coutumes qui sont propres à un groupe humain. Cette dernière se transmet socialement d'une génération à l'autre et ne constitue pas un héritage génétique, elle va cependant conditionner une grande partie des comportements individuels. Cette définition fonde le socle de pensée du sociologue et nous permet de comprendre à quoi sont confrontés les étudiants étrangers, socialisés jusqu'à leur arrivée à l'INSA, dans un environnement culturel différent. A leur arrivée, ils vont avoir plus ou moins de points communs et de divergences avec les membres du pays les accueillant. Pour rentrer un peu plus dans le détail, Hubert Hannoun⁵ propose trois composantes à cette notion dans son ouvrage *L'intégration des cultures (2004)* :

- une composante technologique : une culture se caractérise par un certain type de réactions technologiques aux problèmes matériels qui se posent à elle ;
- une composante rituelle : une culture se caractérise par un certain nombre de types de comportements d'origine sociale qui sont spontanés chez les individus qu'elle concerne ;
- une composante mythique : une culture forme des stéréotypes, des évidences, des principes, des valeurs à partir desquels, et, le plus souvent, de façon plus ou moins inconsciente, ces individus organisent leur pensée individuelle. A cette composante mythique, il convient, en lui faisant une place particulière, d'ajouter la langue caractérisant la culture en question.

Cette lecture, nous permet de faire le lien entre pays (nationalités) et culture, en posant comme postulat que les différentes nationalités représentées à l'INSA sont porteuses de cultures différentes. Ces cultures peuvent avoir des points communs mais elles restent différentes. La culture, par sa définition, laisse également la possibilité d'une adaptation et d'un partage puisque « non naturelle » et « non génétique ». Cet ensemble évolue dans le temps et par les formes de l'échange.

Chaque étudiant à l'INSA est donc porteur de cet ensemble de savoirs et de pratiques qui forme son identité culturelle. L'identité a aussi plusieurs modalités d'interprétation : il s'agit

⁴Émile Durkheim, *De la division du travail*, coll. Les grands textes, éd. PUF, 2004

⁵ Hubert Hannoun, *L'intégration des cultures*, éd. Harmattan, 2004

des différentes façons dont les individus ou les groupes se définissent par eux-mêmes et sont définis par autrui. L'identité est donc une construction extérieure des agents sociaux et intérieure d'eux-mêmes, d'où la rivalité interprétative entre sociologues et psychologues explicitée par Geneviève Vinsonneau⁶ dans son ouvrage *L'identité culturelle* (2002). Cette même auteure indique que l'identité dite individuelle est une construction permanente entre des éléments personnels (apportés par les expériences de la vie collective) et des éléments attribués par l'appartenance sociale d'origine (le statut social). Durant l'interaction, elle réagira donc différemment lorsque tel aspect de son identité sera engagé.

L'identité culturelle va être engagée régulièrement dans l'interaction en raison de l'environnement multiculturel, l'étudiant étranger va donc vivre au quotidien la confrontation de son identité à celle des autres. Cette rencontre, d'ailleurs, met en relief l'identité culturelle de chacun, donnant lieu à des prises de conscience sur ses propres pratiques.

Nous retiendrons comme définition de l'identité culturelle : « *On entend par identité culturelle d'un être humain, le fait que celui-ci se sente partie prenante dans une communauté culturelle et qu'il porte son empreinte. L'être humain connaît le système codé de sa culture, il la maîtrise et il peut agir selon les règles de ce système* » (M. Abdallah Pretceille, Thomas Alexander, 1995⁷).

En outre, ce qui peut apparaître comme intéressant dans notre étude, c'est la manière dont se constitue cette identité. L'identité sociale englobe l'identité culturelle, elle peut être le fruit du sentiment d'une lutte commune à mener, basée sur l'opposition de groupes (A. Touraine, 1984)⁸ ou renvoyée à une expérience collective de situations de vie commune. Les cinq années passées à l'INSA constituent-elles une expérience collective assez forte pour redéfinir l'identité culturelle des étudiants étrangers? En quoi l'étudiant français peut-il aussi être affecté?

Quant aux identités collectives, elles rassemblent les membres de groupes professionnels, de classes sociales, de communautés religieuses ou éthiques, de groupes d'âges etc. Elles se construisent par un double mouvement : inclusion et exclusion. Ce mouvement n'est jamais

⁶ Geneviève Vinsonneau, *L'identité culturelle*, Paris, éd. Armand Colin, 2002.

⁷ Abdallah-Pretceille Martine & Thomas Alexander, *Relations et apprentissages interculturels*, Paris, éd. Armand Colin, 1995.

⁸ Alain Touraine, *Le retour de l'acteur*, Paris, éd. Fayard, 1984.

binaire, il existe de nombreuses manières de s' « inclure » ou de s' « exclure ». Les étudiants ne sont pas une fois pour toute « intégrés » ou « exclus », encore moins des « intégrés » ou des « exclus », aucun d'individu n'étant totalement en dehors du jeu social (D. Schnapper⁹, p.160). Cependant, il existe des populations en état de fragilité comme le sont les étudiants étrangers, ils ont donc une probabilité forte de connaître un processus susceptible de les exclure de la vie collective ou de les marginaliser. L'identité culturelle joue-t-elle un rôle dans ces processus ? Y-a-t-il des différences entre nationalités ?

1.2.2 L'intégration : définition et contextualisation

L'intégration est une notion fondatrice que M. Weber et E. Durkheim, considérés comme les deux pères fondateurs de la sociologie ont amorcé au 19^{ème} siècle en conséquence de la révolution industrielle et démocratique. Cette notion constitue une véritable remise en cause de l'ordre traditionnel : attachement à la terre, à la monarchie et surtout à l'immobilité géographique (Mohand khellil, 2002¹⁰). Avec l'époque moderne, l'ordre traditionnel est remis en cause et Durkheim parle alors de société sans règle : l'anomie. Pour répondre à cette désintégration engendrée par la révolution industrielle, Durkheim propose à travers plusieurs « instance socialisatrice » : la famille, l'église (la religion), les groupes professionnels et l'école, de créer «le processus par lequel l'individu participe à la vie sociale » : l'intégration des individus. Pour Durkheim l'intégration est donc le fruit de la socialisation.

Parler d'étudiant étranger fait aussi référence indéniablement à la sociologie de l'immigration qui s'est longuement intéressée à la question de l'intégration des populations immigrées dans le pays d'accueil. L'immigration et l'intégration sont des objets très politisés depuis plus d'un siècle, de manière différente aux États-Unis, en Europe et plus particulièrement en France. La sociologie propose des analyses pour rendre compte du processus d'installation des migrants et de leur inclusion dans l'espace social. Le dictionnaire (Le Grand Larousse) désigne l'intégration comme le simple fait « *d'entrer dans un tout, dans un pays, dans un groupe* ». Cette définition nous permet de préciser le cadre de notre recherche qui fait intervenir la notion d'intégration et d'immigration dans une structure d'enseignement, une « instance socialisatrice ». Il nous faut également insister sur le cadre de la migration des étudiants qui est spécifique, la mobilité étudiante se distinguant de la migration économique.

⁹ Dominique Schnapper, *Qu'est ce que l'intégration?*, 2007, Paris: Gallimard, Folio actuel.

¹⁰ Mohand Khellil, *Sociologie de l'intégration*, 2005, Collection Que sais-je ?(P.U.F.).

Dans son ouvrage *Qu'est ce que l'intégration?*, Dominique Schnapper commence par distinguer la notion d'intégration de celle d'assimilation. Elle dénonce ce concept (p.14) comme un processus de destruction des cultures d'origine des immigrés. L'auteure a une préférence pour le terme de régulation, c'est-à-dire de la production de règles. En effet, l'intégration des individus n'est pas seulement le produit d'une conformité aux normes mais d'une participation active à la vie collective. C'est en participant au changement que les individus s'intègrent. En parlant de régulation, l'auteure insiste sur le rôle actif des individus sur les processus et sur leur capacité d'adaptation et d'ajustement lors des échanges et des négociations. Ce terme adaptation, semble idéal à la situation des étudiants étrangers confrontés à un environnement auquel ils vont devoir faire face par un comportement régulateur. Quand nous utiliserons le terme adaptation, nous ferons donc référence à la définition de l'intégration de Dominique Schnapper. Nous utiliserons donc indifféremment les termes « intégration » et « adaptation » tout au long de notre analyse.

Revenons-en à l'environnement dans lequel les étudiants se trouvent, ici il s'agit de l'école française, laïque et républicaine. Depuis très longtemps, le rôle de l'école est de transmettre les valeurs républicaines, d'en faire des citoyens et de les assimiler pour cimenter la collectivité nationale. Traditionnellement, comme le souligne Jennifer Kerzil et Geneviève Vinsonneau dans *L'interculturel. Principes et réalités à l'école (2004)*¹¹, l'école invite chaque personne accueillie à laisser sur le seuil ses caractéristiques culturelles spécifiques en échange de l'accès à l'universel et à la citoyenneté. L'INSA vise donc par tradition à l'uniformisation des profils, même si elle accueille aujourd'hui un certain nombre d'étudiants étrangers.

1.2.3 Le concept d'expérience

Le concept d'expérience tel que François Dubet¹² développe à travers une typologie de l'expérience étudiante semble incontournable dans notre étude, nous permettant de replacer, une fois de plus, notre recherche dans le contexte qui est le sien : la mobilité étudiante. En effet, toute sa théorie repose sur le fait qu'il existe une pluralité des logiques d'action et que l'acteur est « déchiré » entre elles. Cette vision entre en accord avec la définition de

¹¹Jennifer Kerzil et Geneviève Vinsonneau, *L'interculturel. Principes et réalités à l'école*, éd. Sides, 2004.

¹² François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil., 1994.

l'intégration que nous avons sélectionné, insistant sur le rôle actif des individus. Il met surtout en évidence que l'acteur appartient à différents systèmes et qu'il est traversé par différentes logiques d'action : *"le sujet se constitue dans la mesure où il est tenu de construire une action autonome et une identité propre en raison même de la pluralité des mécanismes qui l'enserrent et des épreuves qu'il affronte"*. (p22)

En effet, «l'expérience sociale» pourra rendre compte de ce processus complexe qui définit l'expérience comme une combinaison de logiques d'action qui lient les acteurs à chacune des dimensions d'un système. L'étudiant étranger tout comme son homologue français est tenu d'articuler ses logiques différentes qui constituent une dynamique qui est à l'origine de sa subjectivité. L'étudiant étranger va se positionner sur un système plus complexe que l'étudiant français puisqu'en rupture avec le système notamment culturel dans lequel il a été socialisé jusqu'à son arrivée. Il va devoir reconstruire totalement ses logiques d'action et se repositionner en termes de subjectivité. Deux choses vont donc s'articuler : la dimension proprement subjective et le cadre d'enseignement dans lequel il se trouve.

Il existe une confrontation des valeurs et des normes de l'enseignement, des différences du rapport aux savoirs et aux études (pédagogie, système de notation, rapport avec les professeurs...) que le statut d'étudiant étranger amplifie.

Reconnaître la pluralité des logiques d'action des étudiants et l'absence d'un axe organisateur dans la société ne nous empêchera pas d'entrevoir la socialisation précédente de l'individu et les représentations issues de cette dernière comme des formes d' « habitus¹³ non figés »....

La condition même de l'étudiant le pousse à adopter différentes logiques d'actions en fonction de ses besoins et projets. L'ouvrage de Georges Felouzi sur *La condition étudiante* (2001), nous éclaire sur l'importance des premières années dans le parcours scolaire. Il montre que l'entrée dans l'enseignement supérieur est une étape charnière car elle est en rupture avec l'enseignement secondaire. Malgré les différences entre le système universitaire et l'école d'ingénieur, il n'en reste pas moins que les étudiants vivent une situation d'indétermination face à l'avenir. Ils devront avant tout résoudre cette question, trouver d'eux-mêmes les moyens de se définir et de déterminer les objectifs à atteindre et ainsi donner

¹³ Popularisé par le sociologue Pierre Bourdieu l' « habitus » désigne le fait de se socialiser au sein d'un peuple traditionnel, il s'agit d'un système de dispositions réglées qui permettent à l'individu de se mouvoir dans le monde social et de l'interpréter d'une manière commune aux membres des catégories sociales auxquelles il appartient.

du sens à leurs actions. Les deux premières années de premier cycle permettent de repousser le choix de la spécialité mais l'indétermination reste globale : migration totale ou partielle, rendant l'avenir encore plus flou.

Être étudiant correspond à deux dimensions : une « condition » qui correspond à un ensemble de contraintes mais aussi « une action », traduction des effets d'apprentissage.

« Rester étudiant nécessite donc de maîtriser progressivement les attentes et les modalités implicites de l'institution pour pouvoir les retraduire dans ses propres pratiques. » (Georges Felouzi, p.69)

La diversité culturelle dans le contexte de l'enseignement supérieur (dans une école d'ingénieurs) est donc un enjeu important puisqu'elle implique une relation à l'altérité, questionne les identités, les pratiques mais aussi et surtout les cadres de pensée.

1.3 Le parcours des étudiants étrangers à l'INSA : quels enjeux?

1.3.1 La problématique

Une fois arrivée en France, à l'INSA de Lyon, l'étudiant a un statut social double : il est à la fois étudiant mais aussi étranger. Gilles Ferréol¹⁴ dans son article *Approches de l'altérité* (2000) décortique la notion d'étranger à travers une définition du Grand Larousse qui le désigne comme celui «*qui est d'une autre nation; par extension : qui n'est pas de la même famille, n'appartient pas au même groupe, qui n'est pas de même nature*», puis il est précisé : «*est étrange ce qui est hors de l'ordinaire, étonnant, singulier*». Ces premières indications attirent l'attention sur plusieurs problématiques, comme celles relatives à l'altérité. Le questionnement porte alors sur ce qui attire aux identités et aux représentations mais aussi à la question de l'intégration. Comment les étudiants vont-ils être amenés à raisonner : en terme d'«*accommodation*» (école de Chicago¹⁵ des années vingt) ou d'assimilation (tradition «*durkheimienne*») ?

Le double statut «*social*» des étudiants étrangers implique une confrontation à une différence de langue, de mode de vie et d'organisation scolaire. La confrontation des valeurs, des normes scolaires et des rapports sociaux va être entièrement corrélée au statut d'étranger. Comment va-t-il se comporter face à ce milieu social qui lui est étranger et qui le considère avant tout comme un étranger? Dans quelles mesures les expériences de ces étudiants peuvent-elles diverger? Quelle est la place de l'organisation «*insalienne*» dans leur trajectoire ?

Ainsi, d'après les éléments de cadrage contextuel et théorique, nous résumerons nos questionnement à la problématique suivante :

En quoi l'adaptation des étudiants étrangers à l'INSA peut-elle constituer un enjeu stratégique ?

Le but de notre étude est donc de comprendre l'expérience des étudiants étrangers à l'INSA et la manière dont ils gèrent leur parcours, dans un contexte de changement d'environnement scolaire et social.

¹⁴ Gilles Ferréol, *Approches de l'Altérité*, ouv. *Pluralité des cultures et dynamique identitaire*, ed.Harmattan,2000.

¹⁵L'école de Chicago à produit de nombreux travaux sur l'immigration, son apport essentiel se situe sur un plan méthodologique et des principes : si le darwinisme reste encore l'approche dominante, l'école de Chicago déconstruit cette vision et montre que les différences culturelles ne sont pas irréductibles.

1.3.2 Une analyse quantitative : une répartition inégale

Pour les besoins de notre étude, nous avons demandé au service statistique de l'INSA de nous transmettre les données chiffrées qu'il possédait concernant les étudiants étrangers (hors erasmus). Pour ne pas nous montrer trop exhaustif et pour rester pertinent, nous allons nous concentrer sur les nationalités les plus représentées à l'INSA, qui seront aussi celles de notre échantillon.

Dans un premier temps, nous allons évoquer la proportion des étudiants étrangers sur la population « insalienne » totale. Puis dans un second temps, nous traiterons de la répartition de ces étudiants entre le premier cycle et les trois années de département. Ensuite, nous pourrions nous focaliser sur la présence des étudiants étrangers au sein de chaque département de spécialité. Pour finir, nous affinerons notre analyse statistique par la répartition de chaque nationalité dans les départements.

Pour fixer notre cadre d'analyse, voici un tableau de la répartition des étudiants étrangers à l'INSA.

Tableau 1 : Répartition des étudiants sur la population totale et répartition de chaque nationalité sur la population étrangère (en chiffre et en pourcentage).

Pays	Nombre d'étudiants	Répartition par nationalité sur la population totale INSA (%)	Répartition par nationalité sur la population étrangère (%)
France	3621	77,84	
Maroc	229	4,92	22,21
Chine	190	4,08	18,43
Espagne	71	1,53	6,89
Vietnam	71	1,53	6,89
Roumanie	57	1,23	5,53
Brésil	47	1,01	4,56
Allemagne	33	0,71	3,2
Moldavie	28	0,6	2,72

Nous constatons que le Maroc et la Chine représentent quasiment la moitié de la population étrangère « insalienne ». Ce phénomène est en partie lié aux accords entre ces pays et la France.

En comparant ce tableau et notre tableau d'interviewés (que nous présenterons plus bas), nous pouvons déjà dire que notre échantillon respecte relativement les proportions réelles. De plus, pour ne pas surinterpréter les résultats, nous nous focaliserons plus souvent sur les nationalités surlignées en bleu : le Maroc, la Chine, l'Espagne, le Vietnam et la Roumanie. Les données concernant le Brésil, l'Allemagne et la Moldavie nous serviront d'éléments comparatifs.

Les étudiants étrangers : une présence constante

La politique internationale de l'INSA constitue depuis sa création une priorité pour l'école. Pour cela, elle a mis en œuvre une véritable stratégie pour attirer les étudiants étrangers.

Au niveau de la communication, des agents de l'INSA sont envoyés régulièrement pour faire la promotion de l'école dans les lycées étrangers, plusieurs bureaux de prospection sont présents sur place (à Shanghai notamment) et chaque année des événements scientifiques à rayonnement international sont organisés.

Sur un plan financier, nous rappelons que l'INSA reste très accessible et que les étudiants peuvent bénéficier d'une bourse internationale.

Enfin, la structure du parcours qui propose une « prépa » intégrée est un attrait considérable pour les étudiants qui bénéficient des avantages du contrôle continu.

Quant aux filières internationales de l'INSA créée depuis 1991 pour la filière EURINSA, 1998 pour ASINSA et enfin en 2000 pour AMERINSA : elles constituent un pilier fondamental de l'attractivité de l'école même si elles sont présentées en premier lieu comme des dispositifs d'intégration et d'échanges interculturels.

Tous ces dispositifs nous permettent de supposer une présence constante des étudiants étrangers au sein de l'organisation.

Le tableau suivant nous donne la proportion des étudiants étrangers selon les différentes nationalités entre le premier cycle et le département.

Tableau 2 : Répartition des étudiants entre le premier cycle et le département.

Pays	Total nombre d'étudiant	Nombre d'étudiants en Premier cycle	Part des étudiants en Premier cycle (%)	Nombre d'étudiant en département	Part des étudiants en département (%)
France	3621	1199	33,1	2422	66,9
Maroc	229	92	40,2	137	59,8
Chine	190	48	25,3	142	74,7
Espagne	71	22	31	49	69
Vietnam	71	26	36,6	45	63,4
Roumanie	57	18	31,6	39	68,4
Brésil	47	18	38,3	29	61,7
Allemagne	33	1	3	32	97
Moldavie	28	19	67,9	9	32,1

**Exemple de lecture du tableau : sur 229 marocains, 137 sont en départements (soit 59,8%) et 92 sont en PC (soit 40,2%).*

Le parcours « insalien » complet compte cinq années, le premier cycle représentant deux années sur cinq et le département trois années sur cinq. La répartition théorique des étudiants étrangers, si toute chose égale par ailleurs (parcours complet des étudiants et stabilité du nombre d'étudiants français) devrait être de 40% pour le premier cycle et 60% pour le département.

Le tableau nous confirme donc globalement cette répartition théorique avec le cas des étudiants marocains qui en est une parfaite illustration : 40,2% en premier cycle et 59,8% en département.

A contrario, la répartition des étudiants moldaves et allemands entre le premier cycle et le département est très irrégulière. En effet, nous avons une proportion d'étudiants moldaves de 67,9% en premier cycle contre 32,1% en département et pour les étudiants allemands la

tendance est inverse puisque le premier cycle rassemble 3% de sa population et le département 97%. Cela signifie que les deux dernières années, l'arrivée de nouveaux étudiants allemands a fortement diminué et que l'INSA accueille beaucoup d'étudiants d'origine moldave depuis ces deux dernières années, ce qu'il ne faisait auparavant.

Nous remarquons également un léger déséquilibre entre la présence des étudiants chinois de premier cycle (25,3%) et ceux du département (74,7%), laissant entendre une diminution du « flux » ces deux dernières années. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette baisse de l'attractivité de l'école est en partie liée au classement de Shanghai, de plus en plus célèbre. Ce dernier compare 1200 institutions d'enseignement supérieur sur la pondération de 6 indicateurs, tous liés à la recherche. Ce classement est publié annuellement depuis 2003 et fait office de référence mondiale.

Les établissements français y sont très mal classés puisqu'en 2009 encore, ils n'apparaissent dans le top 100 qu'une seule fois à la 49ème position avec l'Université de Paris XI. Ce classement nous a été cité par plusieurs étudiants chinois qui comparent le système scolaire Français à celui des États-Unis, conservant la suprématie du classement depuis sa création. Selon l'ambassade de France en Chine « [ce classement] trouve un effet écho important chez les étudiants chinois, pour qui le prestige de l'université est déterminant car il fait partie des critères de recrutement professionnel en Chine ».

Ce que nous retiendrons c'est qu'il y a en majorité une présence proportionnelle des étudiants étrangers entre le département et le premier cycle, laissant entendre que l'INSA accueille de manière régulière des étudiants étrangers depuis plusieurs années. Cette présence constante d'étudiants étrangers dans l'organisation n'est pas sans conséquence sur cette dernière qui pour les accueillir a mis en place un certain nombre de dispositifs d'intégration qui sont devenus également des facteurs d'attractivité de l'école.

Des départements très « prisés » et d'autres « désertés »

Pour commencer nous allons observer la part des étudiants étrangers au sein de chaque département.

Tableau 3 : Part des étrangers dans les départements

	BIO	GCU	GE	GEN	GI	GMC	GMD	GMPP	IF	SGM	TC
Eff. DPT	175	313	373	215	263	449	287	166	370	261	225
Eff Etrangers	34	45	98	47	78	90	51	28	92	22	90
Part	19,43%	14,38%	26,27%	21,86%	29,66%	20,04%	17,77%	16,87%	24,86%	8,43%	40,00%

**BIO* : biochimie, **GCU*: génie civil urbanisme, **GE* : génie électrique, **GEN* : génie environnementale, **GI* : génie industriel, **GMC* : génie mécanique conception, **GMD*:génie mécanique développement, **GMPP* : génie mécanique procédé plasturgie, **IF* : informatique, **SGM* : sciences et génie des matériaux, **TC* : télécommunication.

La part des étudiants étrangers dans chaque département correspond approximativement à la part global des étrangers que compte la population « insalienne ». Le schéma général est donc reproduit.

Notons cependant que dans deux départements cette part n'est pas respectée : SGM et TC. La part des étrangers est très inférieure dans le département SGM : 8,43% et à l'inverse elle est largement supérieure en TC : 40%.

Nous pouvons difficilement expliquer les raisons de la « désertion » du département de Sciences et Génie des Matériaux mais cela explique le fait que nous n'avons rencontré aucun étudiant étranger de ce département.

En revanche, « la jeunesse » de la spécialité télécommunication, la forte évolution de ce secteur au niveau international et les débouchés qu'il offre, expliquent certainement la forte proportion d'étudiants étrangers dans ce département.

A présent nous allons nous intéresser de manière plus fine, à la répartition de chaque nationalité au sein de ces départements.

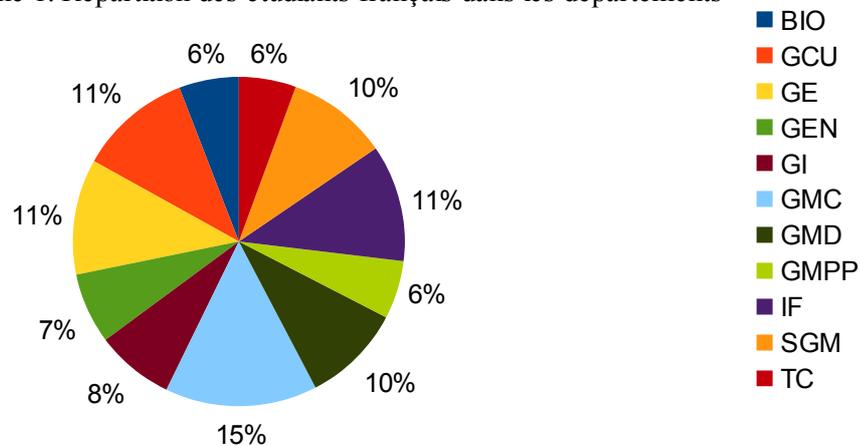
Tableau 4 : Répartition par nationalité dans les différents départements.

Nationalité	BIO	GCU	GE	GEN	GI	GMC	GMD	GMPP	IF	SGM	TC
France	5,82	11,07	11,35	6,94	7,64	14,82	9,74	5,7	11,48	9,87	5,57
Maroc	0,73	13,87	8,76	5,11	29,2	2,92	4,38	0,73	14,6	5,11	14,6
Chine	7,04	3,52	17,61	14,79	2,82	19,01	4,23	4,93	14,08	1,41	10,56
Espagne	4,08	8,16	14,29	10,2	16,33	22,45	14,29	0	2,04	0	8,16
Vietnam	2,22	15,56	15,56	2,22	11,11	11,11	0	6,67	6,67	6,67	22,22
Roumanie	10,26	2,56	10,26	7,59	2,56	2,56	2,56	0	38,46	0	23,08
Brésil	0	3,45	24,14	10,34	10,34	31,03	3,45	3,45	13,79	0	0
Allemagne	6,25	0	9,38	0	3,13	31,25	43,75	3,13	0	3,13	0
Moldavie	0	11,11	33,33	0	0	0	0	11,11	22,22	11,11	11,11

Comme constat général, nous pouvons dire que la répartition des étudiants français dans les départements de spécialité est relativement homogène contrairement à celle des étudiants étrangers qui semble très hétérogène.

Focalisons nous rapidement sur la répartition des étudiants français.

Diagramme 1: Répartition des étudiants français dans les départements



Nous remarquons malgré l'homogénéité globale que c'est dans le département Génie Mécanique Conception (département historique de l'INSA de Lyon) que la part des étudiants français est la plus importante (14,82%). D'ailleurs c'est aussi le département qui comptabilise le plus d'étudiants (toute nationalité confondue) avec un effectif total de 449 étudiants.

A contrario pour les étudiants étrangers, nous remarquons que la répartition selon les départements est hétérogène. En effet, souvent les étudiants étrangers d'une même nationalité sont regroupés dans deux ou trois départements.

Le Maroc et la Roumanie illustrent parfaitement ce déséquilibre de répartition des étudiants :

Diagramme 2: Répartition des étudiants marocains en départements

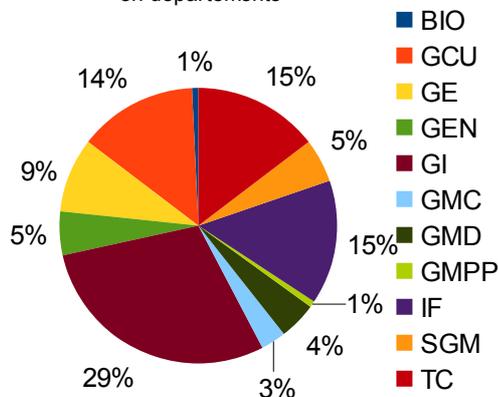
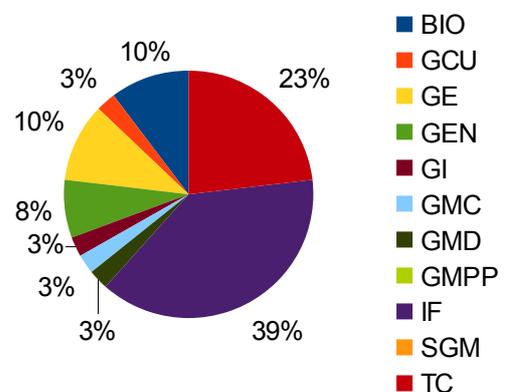


Diagramme 3: Répartition des étudiants roumains dans les départements



Nous remarquons que les étudiants marocains se dirigent majoritairement dans le département de génie industriel, environ un étudiant marocain sur trois fréquente ce département. Le même phénomène est observé chez les étudiants roumains qui se regroupent pour les deux tiers uniquement entre la filière informatique (39%) et télécommunication (23%).

Nous retiendrons de cette analyse quantitative que la présence des étudiants étrangers à l'INSA n'est pas négligeable. Toutes les nationalités ne sont pas représentées ni réparties de manière identique, c'est notamment pour cette raison que notre enquête qualitative se focalisera sur les nationalités les plus présentes.

1.3.3 Une enquête qualitative

Pour répondre à notre problématique, il ne suffit pas de faire de la recherche documentaire, différentes méthodes s'offrent à nous. Notre angle d'analyse théorique ciblé sur l'expérience étudiante et sur des notions complexes telles que la culture et l'intégration, c'est le choix d'une méthode qualitative qui s'est imposé. Comme l'explique A.M. Fournier dans *L'Enquête et ses méthodes. L'observation directe (1999)*¹⁶, les approches qualitatives et quantitatives ne sont pas en concurrence, seulement pour cerner des représentations et des expériences, en comprendre les tenants et les aboutissants, le questionnaire n'apporte aucune pertinence sociologique. Les deux méthodes répondent seulement à des problématiques différentes. L'approche quantitative vérifie une hypothèse par un « décompte réducteur » tandis que l'approche qualitative recueille des données dans un milieu « naturel » par le biais d'entretiens individuels ou en groupes. Ces données induisent des hypothèses que le chercheur va vérifier et analyser. La validité des hypothèses est liée à la rigueur de la méthode.

Comme outil « qualitative », nous avons choisi l'entretien semi-directif, technique que les sociologues utilisent souvent. Pour cela, nous avons établi un guide d'entretien (cf. Annexe1) afin de « baliser » le discours des interviewés autour de différents thèmes que nous avons prédéterminé. Bien sûr, tout l'intérêt de cette méthode est de laisser le discours de l'interviewé se dérouler librement pour qu'il puisse nous mener sur des pistes que nous n'avons pas envisagées. Des thèmes tels que les difficultés rencontrées, le rapport aux professeurs et aux étudiants et le projet d'avenir seront particulièrement traités. La puissance évocatrice des citations ainsi que la possibilité de faire des relances permettent d'approfondir les thèmes qui semblent les plus pertinents pour l'interviewé mais également d'affirmer ou de réfuter certaines de nos hypothèses.

¹⁶ A.-M. Fournier, P, *L'Enquête et ses méthodes. L'observation directe*, Paris : Nathan, 1999.

En présence de multiples nationalités, plus de 75, nous n'avons pas pu prétendre à une proportionnalité parfaite, en revanche, nous avons respecté l'importance de la nationalité. En effet, la méthode semi-directive, comme toute méthode « scientifique » nécessite des règles de sélection des personnes interrogées destinées à permettre une bonne représentativité de l'échantillon au regard de la population étudiée. Ici, la notion de représentativité est très différente de celle de l'enquête par sondage. Un corpus d'entretiens de type « semi-directif » n'a pas besoin de comprendre plus d'une cinquantaine d'entretiens (Myriam Bachir, 2000¹⁷). En pratique, cela dépend également du temps dont on dispose, le calendrier scolaire des étudiants a restreint leurs disponibilités, nous obligeant à effectuer une campagne d'entretien intense. L'expérience montre également que passer trente à quarante entretiens, si les personnes interrogées sont bien choisies, les informations obtenues deviennent redondantes. Il est vrai qu'au bout d'un certain nombre d'interviews, nous avons constaté que les informations délivrées par les étudiants ne remettaient plus en cause la structure des résultats obtenus.

Finalement, pour obtenir cette représentativité, nous avons segmenté notre population d'étudiants étrangers en trois groupes, en fonction de la nationalité et de sa part dans population totale. L'objectif étant d'avoir un nombre d'étudiants proportionnel au « poids » du groupe :

- Le groupe 1 qui rassemble les nationalités les plus importantes (comprise entre 2 et 5 % de la population étudiante totale) : le Maroc, la Chine, l'Espagne, le Vietnam , la Roumanie, le Brésil et le Mexique ;
- Le groupe 2 (entre 0,2% et 1%) : l'Italie, l'Allemagne, la Moldavie, la Tunisie, le Bolivie ;
- Le groupe 3 qui compte les nationalités « isolées » (représentées par un seul étudiant) ou très peu représentées : Malaisie, Inde, Albanie, Bulgarie, Uruguay...

Au critère de la nationalité, nous avons ajouté celui de l'année d'étude, en essayant d'avoir 50% d'étudiants du premier cycle et 50% du département. Ce critère nous permet d'accéder à deux types de discours, un premier plus ancré dans une réalité présente et un autre plus construit et impacté par la réflexion et le recul de l'expérience. Ces deux discours ont leurs intérêts et apportent des données différentes. L'idéal ayant été d'obtenir un panel diversifié des parcours en interrogeant les étudiants de tous les départements dans les mêmes proportions.

¹⁷ Myriam Bachir, *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, Paris, éd.PUF, p. 9-30, 2000.

Comme nous l'avons dit précédemment, le critère du « volontariat » ainsi que les emplois du temps surchargés des étudiants, nous ont empêché d'effectuer une véritable sélection. Nous avons donc fait avec les aléas du terrain. En effet, nous avons également prévu d'interroger une quinzaine d'étudiants français de manière à connaître leurs ressentis et à objectiver nos propos, mais nous en avons interviewé seulement 6. L'utilisation de ces entretiens est donc secondaire dans l'analyse qui va suivre.

Tableau 5 : *Étudiants interviewés.*

	Nombre d'étudiants	Département	Premier Cycle	Filles	Garçons
Chine	9	8	2	3	6
Vietnam	5	3	2	0	4
Maroc	10	7	3	3	7
Sénégal	1	1	0	0	1
Algérie	1	1	0	0	1
Martinique	3	3	1	1	2
Guadeloupe	1	0	1	0	1
Roumanie	6	4	1	3	3
Mexique	4	3	1	0	3
Uruguay	1	1	0	0	1
Espagne	5	4	1	2	2
Brésil	3	2	1	2	1
Moldavie	1	1	0	1	0

Nous avons donc réalisé un total de 50 entretiens auprès des étudiants étrangers de l'INSA. Nous avons parallèlement obtenu 12 retours par mail, certains étudiants ne pouvant pas se déplacer mais souhaitant tout de même participer.

Attention, comme le tableau le fait remarquer, nous avons également au sein de notre population d'enquête des étudiants Français venant des DOM-TOM. Le fait de les comptabiliser avec les nationalités étrangères n'est pas une erreur. En effet, ces étudiants suivent actuellement leur cursus au sein de la filière AMERINSA. Durant les deux premières années, ils étaient accueillis en premier cycle classique avec les autres étudiants français mais leur taux d'échec a été jugé trop important. Le fait qu'ils soient sous « convention diversité » (accord avec les lycées ZEP français bénéficiant d'une aide financière, de l'école d'été, d'un accompagnement psychologique...) n'a pas empêché la majeure partie d'entre eux de redoubler leur première année, d'être exclus ou d'abandonner.

Pour cette raison, il a été décidé de les rassembler dans la filière AMERINSA pour qu'ils bénéficient de ses dispositifs d'intégration et surtout parce que l'on a fait l'hypothèse que la

proximité géographique pouvait être corrélée à la proximité culturelle. Ce choix a porté ses fruits puisque le taux d'échec a fortement diminué. Au travers de nos entretiens nous notons que ces étudiants comprennent l'intérêt de ce rassemblement même s'il y a une incompréhension au départ.

Le cas des étudiants marocains est lui aussi spécifique. Ces étudiants s'insèrent, en arrivant, dans le premier cycle classique. En effet, plus de 50% d'entre eux sont titulaires d'un baccalauréat français. L'hypothèse que nous faisons est la suivante : les étudiants marocains sont pour la plupart issus de lycées élitistes et bénéficient d'une formation théorique solide qui leur permet d'avoir une adaptation académique plus rapide alors que les étudiants français des DOM-TOM se trouvent face à une double difficulté : l'adaptation scolaire mais aussi sociale. De manière plus synthétique, c'est l'origine sociale qui impacte sur le niveau de réussite. Les inégalités scolaires reflètent-elles l'influence du fait que ces élèves des milieux « défavorisés » sont d'un point de vue « cognitif et culturel » moins préparés aux exercices que leur propose l'INSA? Cela laisse penser que cette inégalité doit être présente à l'échelle globale de l'Institut mais cela n'est pas central dans notre étude.

Pour finir, revenons sur la méthode de récolte des informations, faite par prise de note, pour deux raisons. La première étant que la retranscription des enregistrements nécessite beaucoup trop d'heures de travail (trois heures de retranscription pour un entretien) ne laissant pas suffisamment de temps pour l'analyse. La seconde raison est liée à la technique de la prise de note qui permet de créer une atmosphère plus détendue pour l'interviewé qui ne ressent pas sans cesse la pression du regard du chercheur, lui permettant ainsi de développer plus amplement son discours.

Notre posture en tant que chercheur est également à questionner, il s'agit d'une forme de réflexivité considérée comme un passage obligé dans une recherche. Durant cette enquête nous avons été confrontés en tant qu'étudiante en sciences humaines, à l'univers des sciences «durs». Au fil des entretiens mais aussi de notre présence à l'INSA, nous avons pu nous familiariser avec l'univers de l'ingénieur notamment à travers le langage des étudiants. Nous nous sommes également confrontés à la figure de l'étranger à laquelle nous avons pour habitude de nous référencer de part notre catégorisation sociale en tant que «jeune issue de l'immigration». L'ensemble de ces difficultés de mises à distances de l'objet étudié ont permis de clarifier notre posture de recherche et sont certainement constitutives de la connaissance que nous avons produit.

2. L'intégration comme processus d'adaptation

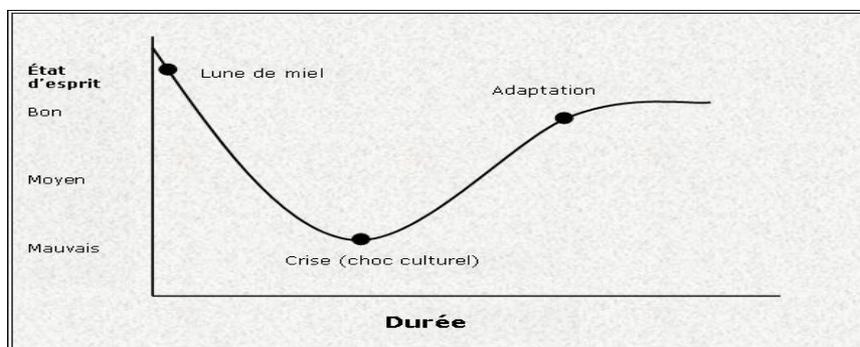
2.1 Confrontation des codes culturels

L'élément central de l'étude que nous avons menée est la compréhension de l'impact des contacts entre différentes cultures. Les contacts entre deux cultures sont accompagnés de plusieurs processus « psychologiques et sociaux types ». L'étudiant étranger va entrer en contact avec un nouvel environnement culturel. Le fait que les valeurs soient programmées mentalement au point d'être inconscientes (habitus « Bourdieusien ») donne à nos réactions et actions un caractère naturel. Avec un effort d'apprentissage de certains symboles et rituels, il reste peu probable que ces étudiants puissent comprendre les « valeurs sous-jacentes » des habitudes sociales et qu'ils puissent constater dès leur arrivée l'écart entre les dispositifs formels et les attentes informelles de l'organisation. Il apparaît alors très souvent un sentiment de désarroi et même parfois d'hostilité envers ce nouvel environnement.

Lorsque nous interrogeons les étudiants étrangers au sujet de la manière dont ils vivent leur arrivée à l'INSA et notamment pendant les premiers mois, nous constatons une uniformité des vécus. Évidemment, sur certaines variables notamment culturelles, il existe des différences d'appréhension mais le cheminement reste le même.

*« Les premiers mois on se sent mal, mal parce qu'on a le sentiment de ne plus savoir gérer sa vie. Il y a même certains moments où l'on ressent de la colère parce qu'on trouve certains comportements absurdes [...] »
(Étudiante espagnole, 5ème année Informatique)*

Dans le chapitre 9 de l'ouvrage *Vivre dans un monde multiculturel*¹⁸, Geert Hofstede traite des conflits dits « involontaires », nés de contacts interculturels qui font souffrir les deux parties. Il illustre à l'aide d'une courbe le processus d'acculturation de ceux qui sont en mission temporaire dans un environnement culturel différent.



¹⁸ Geert Hofstede, *Vivre dans un monde multiculturel*, Paris, Les éditions d'organisation, 1994.

2.1.1 Un écart entre attente et réalité

La phase 1 est une période dite d'exaltation (lune de miel, euphorie), il s'agit d'une étape de découverte que les étudiants nomment « stade touristique ». Avant leur arrivée à l'INSA, ils sont dans une forme de projection mentale dans laquelle ils s'illusionnent sur leur future place dans l'organisation. Pour l'étudiant, il n'est pas un migrant mais il finira par s'en rendre compte aux contacts des français et à l'appellation qu'on lui donne : « l'étranger ». Le fait d'avoir été sélectionné suite à un recrutement qui peut s'apparenter à « une chasse », lui donne l'impression d'être important pour l'organisation « insalienne ». L'illusion affecte également sa perception du pays d'accueil qui peut entraîner une forme de « souffrance » mentale. En psychologie de la motivation, Paul Diel¹⁹ parle souvent de la souffrance psychique qui résulte d'un trop grand écart entre nos désirs et la réalité.

« Au début, on croit que tout le monde nous attend, après on voit qu'on est plein d'étrangers et on se rend compte qu'on est comme tout le monde et que la France c'est pas si génial. » (Étudiant marocain, première année).

Cette illusion est complétée également par des attentes de la part de l'étudiant qui pense à la manière du touriste recevoir une hospitalité généreuse et conviviale. En revanche, pour l'organisation, accueillir des étudiants étrangers est un phénomène « routinier », même si de nombreux dispositifs sont mis en place pour leur bonne intégration (école d'été et semaine d'intégration). L'étudiant étranger ne retrouve pas, dans le comportement des accueillants, ses attentes. Dans le cas du touriste, c'est cette hospitalité qui va permettre de faire face aux situations inconnues, mais pour l'étudiant étranger, le choc ne sera ni appréhendé ni atténué car il est la conséquence d'une désillusion.

Durant cette période, la découverte d'un nouvel environnement et la liberté que procure l'éloignement familial rendent les premières semaines exaltantes, ce que souligne une étudiante brésilienne en 3^{ème} année de Génie Mécanique et développement : « *En arrivant à Lyon, je découvre une grande ville toute lumineuse, un grand campus avec des milliers d'élèves et tout le monde fête ça, c'est le début quoi...* ».

A travers cet exemple, nous pouvons aussi noter l'effet du passage de la zone rurale à la zone urbaine, qui peut constituer un changement à part entière (mode de vie, paysage...). Pour les élèves issus de ces milieux ruraux et de petites villes, nous observons souvent dans leurs discours une sorte d'émerveillement face à la qualité et à la rapidité des transports en

¹⁹Paul Diel, Psychologie de la motivation, éd Collin, 1961.

commun. Cet élément est le reflet d'une indépendance familiale. Cette phase « d'euphorie » est donc en partie liée à cette liberté de mobilité.

« Ici on prend le tramway et en 10 minutes on est au centre de Lyon, le métro vient toutes les deux minutes donc tu n'es pas obligé de planifier ta journée et surtout tu n'es pas obligé de te faire déposer par le père. »
(Étudiant Vietnamien, 4^{ème} Année Génie Électrique).

« Au début, tout le monde parle avec tout le monde, c'est quoi ton nom ? tu viens d'où ? On se pose pleins de questions, mais c'est le début... ».
(Étudiant Chinois, 1^{ère} année)

Cette période s'accompagne

également d'une forme de curiosité à l'égard de l'autre, une volonté de découvrir ses caractéristiques sans approfondir la relation, il s'agit d'une curiosité superficielle. Ainsi dans les premiers temps, les élèves étrangers accumulent les rencontres sans pour autant stabiliser ces liens. Il s'agit de rencontres éphémères qui nourrissent cette phase d'euphorie. Ce stade initial peut être plus ou moins long, en fonction de la différence existant entre leurs attentes et la réalité.

La phase 2 décrite par Geert Hofstede est *le choc culturel*, elle correspond au début de la vie dite réelle dans ce nouvel environnement. Kalervo Oberg est le premier anthropologue à utiliser cette expression de « choc culturel » qui traduit une expérience de désorientation de la personne, qui doit apprendre à vivre au sein d'un environnement culturel différent. L'étudiant vit une perte qui va désorienter son action quotidienne.

La phase 3 est la phase d'*acculturation* qui commence quand l'étranger a appris à fonctionner avec ses nouvelles conditions et à adopter certaines valeurs du pays « d'accueil ». Durant cette étape, il reprend un peu confiance en lui et commence à s'intégrer à un nouveau réseau social.

Enfin, la phase 4 correspond au début d'une stabilité qui peut se décliner différemment, de manière négative s'il y a un maintien du sentiment d'exclusion (ou discrimination) ou de manière plus ou moins neutre avec l'acquisition d'une forme de biculture.

Pour cette partie du mémoire, nous traiterons principalement la phase 2 puisqu'elle est celle de la confrontation des attentes à la réalité et qu'elle marque un tournant dans le vécu des étudiants. Cette étape est avant tout constituée d'un sentiment de solitude causé par les premiers ressentis de l'éloignement familial. En effet, au départ, le manque ne se fait pas sentir mais quand tout « s'écroule », là, apparaît ce sentiment.

« Les premières semaines, on ne pense même pas à nos proches parce que l'excitation du début est encore là, mais quand les choses deviennent compliquées, là on se sent seul et nos familles nous manquent. » (Étudiant français, Martinique, 1^{ère} année)

Ce manque sera plus facilement comblé par les étudiants dont les pays sont les moins éloignés et qui ne devront pas attendre la fin de l'année scolaire pour voir leur famille. En revanche, beaucoup d'étudiants, notamment asiatiques se voient priver d'un retour chez eux la première année à cause du stage ouvrier obligatoire (d'une durée d'un mois dans une entreprise française). Ce stage, imposé par l'INSA, se déroule en fin d'année, il réduit considérablement le temps nécessaire aux étudiants pour retourner dans leurs pays respectif.

Ce sentiment s'accroît souvent avec les difficultés d'adaptation scolaire. Par conséquent, moins cette phase de « choc culturel » sera longue plus l'adaptation sera facile. Geert Hofstede explique que les expatriés de courte durée (par exemple 3 mois) vivent en peu de temps l'ensemble de ces phases, par contre c'est l'inverse qui se produit pour les expatriés de longue durée (plus de 3 ans) qui auraient donc une période de choc culturel plus longue. C'est le cas pour les étudiants qui viennent passer leurs cinq années d'études en France et qui vivent ce choc pendant plusieurs mois. Son intensité peut varier en fonction de l'écart entre les codes culturels. Beaucoup d'éléments se confrontent au quotidien : de la simple manière de se dire bonjour aux contenus des repas.

2.1.2 Une sociabilité « culturelle »

La politesse fait partie de ce que l'étudiant étranger ne peut pas maîtriser dès son arrivée. Nombreux sont les étudiants qui ont été perturbés par l'usage du vouvoiement et de sa non réciprocité face aux « adultes » de l'école.

Le vouvoiement est une distinction qui permet de s'adresser à quelqu'un d'une manière neutre et polie. Dans les faits, on constate que les types de personnes et de situations varient beaucoup en fonction des langues et des locuteurs.

De plus, il est inexistant dans les langues non indo-européenne (anglais et mandarin en particulier). Il s'agit d'un usage très subtile, lié à des automatismes et très peu « réfléchi ». Sa non-utilisation peut entraîner du simple étonnement à la réaction offusquée de son destinataire. Les étudiants ne manquent pas d'anecdotes concernant cette formule de politesse qu'ils ont jugé au départ comme un peu superficielle.

Un étudiant mexicain de 3^{ème} année nous raconte : *« J'ai compris, après un long moment qu'en France il faut toujours dire plein de s'il vous plaît et de merci, chez moi c'est pas si compliqué, si tu dis pas merci on ne va pas t'en vouloir [...]. Maintenant, je fais attention sinon les secrétaires elle disent non à tout ce que tu demandes. En France, il faut réfléchir pendant une heure avant de parler [rires] ».*

Nombreuses sont les différences liées à la sociabilité auxquelles doivent se conformer les étudiants étrangers mais nous ne les traiterons pas toutes même si elles donnent à voir beaucoup plus que de simple nuances des modes de vie, souvent porteuses des valeurs sous-jacentes d'une culture.

A présent, nous allons nous intéresser plus particulièrement à un élément de la confrontation des codes culturels qui impacte « la sociabilité » de l'étudiant étranger envers l'étudiant français : l'usage de l'alcool.

Zoom sur *Alcool et sociabilité*

Tous les étudiants nous ont parlé de l'importance de la place de l'alcool dans les soirées « insaliennes ».

« Les français, ils ne peuvent pas faire la fête sans alcool, chez nous on boit pour fêter un événement, un mariage par exemple mais pas obligatoirement pour faire la fête. » (Étudiant Chinois, 3^{ème} année Génie Électrique).

Dans son ouvrage *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant*. (2010), Yvonne Neyrat montre à quel point l'alcool est indispensable à l'univers de la soirée étudiante : *« On passe son temps à boire, pas le temps pour autre chose, ça n'intéresse personne et c'est tout le monde pareil »* (p.201). Elle montre que les soirées étudiantes sont des moments de défolement, de jeux, de relâchement des tensions.

De manière générale, les étudiants étrangers prennent rapidement conscience que cette différence va être un frein à leur sociabilité avec l'accueillant. A l'exception des populations « latines » (Espagne, Italie, Brésil et Mexique), les étudiants européens (Roumains et Moldaves), les étudiants asiatiques (Chinois et Vietnamiens) ainsi que les étudiants africains (Marocains) dénoncent tous lors des entretiens cette tendance « alcoolique » de l'étudiant français en soirée. Ils expliquent qu'ils en ont fait l'expérience en participant à une ou deux soirées et que cette omniprésence de l'alcool les a choqué, certains évoquent même un sentiment d'exclusion de celui qui ne boit pas.

« Moi j'accepte qu'ils aiment boire en soirée mais eux ils n'acceptent pas l'inverse, c'est ça le problème » (Étudiante Vietnamienne, 3^{ème} année Génie Civil Urbanisme).

L'alcool est donc un élément de sociabilité de manière générale mais encore plus dans la vie étudiante. Il y a une dimension socialisatrice importante, l'alcool est consommé par les étudiants pour ses effets dans « sa régulation des rapports aux autres » et non pour le goût explique l'auteure. Cette dimension permet aux étudiants de ne pas se reconnaître dans la figure de l'ivrogne, celui qui boit seul. L'alcool est donc nécessaire pour atteindre cet état « collectif fusionnel », où le regard de l'autre est effacé pour laisser place à une forme d'« indistinction ».

Nous comprenons alors pour quelle raison le comportement des étudiants étrangers qui refusent de boire ou ne boivent pas assez est si fermement condamné et pour quelle raison cela les empêche d'accéder à cette forme de socialisation. La participation « fusionnelle » au collectif nécessite l'ivresse de ses membres et la négation d'un regard tiers. L'alcool semble être un vecteur d'annulation de l'identité et de l'altérité pour accéder à l'identique : *« Ils sont tous dans le même état »* (p.22). En refusant, les étudiants étrangers se distinguent du groupe et ne peuvent pas accéder à l'état collectif « fusionnel ». Chaque étudiant, en mobilisant ses codes culturels, va soit juger ce comportement soit ne pas le comprendre. Par exemple, l'étudiant marocain va le condamner en référence à ses valeurs religieuses, l'étudiant chinois se situe plutôt dans une posture d'incompréhension et enfin l'étudiant roumain va percevoir ce comportement comme un « manque de dignité », en lien avec ses valeurs.

« Moi je ne bois pas, ma religion me l'interdit... » (Étudiante marocaine, 3^{ème} année Informatique)

« L'alcool c'est bien pour fêter quelque fois un truc important mais pas pour faire la fête tous les vendredis, je ne comprends pas pourquoi ils ont besoin de ça pour s'amuser . » (Étudiant Chinois, 3^{ème} année Génie Civil).

« Au bout d'une heure tout le monde est ivre, ils font n'importe quoi, ils ne sont plus eux même, c'est honteux . » (Étudiant Roumain, 5^{ème} année télécommunications)

Dans certains discours que nous avons recueillis auprès de notre population d'enquête, les deux phases décrites par Geert Hofstede apparaissent clairement : la phase touristique pleine d'illusion et le choc culturel, dans l'environnement scolaire. En revanche, la phase du choc culturel va durer plus ou moins longtemps en fonction de l'écart qu'il peut y avoir entre la culture de l'accueillant et celle de l'étudiant. Les étudiants « latino-américain » sont plus confrontés à la difficulté de l'adaptation « académique » et réalisent plus tardivement les écarts culturels au niveau relationnel. Pour l'étudiant asiatique, globalement c'est le phénomène inverse qui se produit.

Il arrive également que l'étudiant vive le choc culturel inverse en rentrant « au pays » et qu'il doive se réadapter à son ancien environnement. Beaucoup d'étudiants vivent ce choc à chaque départ puis à chaque retour de vacances. La durée des phases va fortement diminuer au fur et à mesure des allers-retours. L'adaptation va se faire plus rapidement, elle devient même naturelle.

« Maintenant, c'est quand je rentre chez moi en été que je dois reprendre l'habitude et après deux mois quand je reviens je perds l'habitude d'ici, maintenant c'est moins long seulement quelques jours et c'est bon. »
(Étudiante Espagnol, 3^{ème} année Informatique)

Ce phénomène est intéressant car il permet de pré-valider l'hypothèse du développement d'une compétence interculturelle, mais nous ne l'étayerons pas plus puisqu'il n'est pas central dans notre analyse.

Après avoir vu que les étudiants sont confrontés à une phase de désillusion quant à leurs attentes et aux confrontations de leurs codes culturels, il est temps de parler de ce qui constitue un élément essentiel dans l'adaptation des étudiants à leur nouvel environnement : la langue.

2.1.3 La langue, essentielle à l'adaptation complète

Rappelons d'abord que la plupart des enquêtés arrivent à l'INSA avec un niveau de français très faible, même si certains suivent des cours intensifs dans leur pays quelques mois avant leur arrivée. Certains disent même découvrir la langue française à l'INSA, au mois d'août pendant l'école d'été, durant laquelle ils auront quatre semaines intensives de cours de sciences et de français. L'organisation « insalienne » fait donc le choix d'ouvrir ses portes à des étudiants qui ne maîtrisent pas la langue d'usage et fait le pari qu'en sortant ils atteindront un niveau de français acceptable. Pendant les deux premières années, ils suivent un tronc commun et auront en fonction de leur niveau quatre à six heures de français par semaine et devront atteindre le niveau B2²⁰ en fin de parcours pour obtenir leur diplôme d'ingénieur français. Parmi les enquêtés seuls les étudiants marocains et une poignée d'autres étudiants maîtrisent le français à leur arrivée suite à une scolarité dans un lycée français. Ces étudiants sont majoritairement issus de familles très aisées et ont eu l'occasion de découvrir la langue française en séjournant en France. Il existe donc des écarts de niveau entre les étudiants étrangers qui peuvent influencer le déroulement des premiers mois, en le facilitant ou inversement en le rendant bien plus difficile. Les langues latines comme l'espagnol et l'italien peuvent également être des facilitateurs de l'apprentissage du français.

Certains étudiants ne manquent pas d'évoquer la diffusion relativement faible de la langue française par rapport à l'anglais et constatent également à leur arrivée qu'ils ne pourront pas combler leurs lacunes en parlant anglais. Une étudiante brésilienne (5^{ème} année d'informatique) nous raconte qu'« *au début, je croyais que mon anglais m'aiderait beaucoup mais même dans les commerces, ils parlent pas anglais, alors j'étais obligée de parler français et c'était très dur* ».

Pour les étudiants étrangers, l'anglais est synonyme d'utilité, c'est une langue internationale que les hommes d'affaires parlent contrairement au français. Il ne s'agit pas pour eux de nier l'importance du français puisque la valeur de leur diplôme est rattachée en partie au rayonnement de cette langue, mais simplement son importance leur apparaît comme moindre

²⁰Le niveau B2 est un niveau de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Il y a 6 niveaux et le B2 correspond à « Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités ».

par rapport à l'anglais. Cette place hiérarchique que l'étudiant attribue au français peut expliquer en partie certaines résistances à la maîtriser. L'étudiant étranger retiendra seulement que la maîtrise de l'anglais est plus indispensable à son projet professionnel.

La complexité de la grammaire française, thème récurrent dans le discours des enquêtés, est souvent liée à la peur de l'apprentissage du débutant. La complexité du français ressort quand les étudiants la comparent avec d'autres langues, y compris l'anglais. Ils notent un certain nombre de difficultés spécifiques : le genre, l'accord et la conjugaison.

« C'est dur de parler français sans faire de fautes, il y a toujours quelque chose qui ne va pas[...]Le français est très précis et souvent les professeurs de FLE nous disent que chaque règle a une exception, c'est pas très logique...».
(Étudiant chinois, 4^{ème} année GCU)

La majorité des contacts culturels confrontent des individus qui parlent des langues maternelles différentes. La langue intermédiaire (celle du commerce qui correspond aujourd'hui à l'anglais simplifié) ne permet pas une compréhension interculturelle approfondie et c'est pour cette raison qu'il est préférable qu'il y ait un apprentissage de la langue de celui qui est accueilli. Pour être biculturel, il y a nécessité d'être bilingue car la compréhension des codes de l'autre passe par la langue. Même si les mots d'une langue se situent à un niveau superficiel de la culture, ce sont aussi des « véhicules de transfert » de cette dernière (G.Hofstede, p.270). Cela signifie également que le mouvement de compréhension se fait de l'étranger vers le français. De plus, l'étudiant français éprouvera une difficulté encore plus importante à décoder les codes culturels de l'étudiant étranger puisque cela se fait à travers la langue maternelle de l'autre.

« Quand c'est des trucs de cours, ça va mais quand il faut parler politique ou dire nos problèmes c'est plus dur, je ne trouve pas les bons mots [...] » (Étudiant Chinois, 5^{ème} année Génie électrique).

Les mots sont également influencés par la disponibilité de la langue et peuvent donc être paralysant pour les étudiants étrangers quand ils veulent exprimer leurs sentiments ou opinions.

Ce que nous retiendrons, c'est qu'avoir une langue commune ne signifie pas avoir une culture commune et que des langues différentes n'impliquent pas forcément des différences culturelles, comme nous avons pu le voir pour les étudiants français des DOM-TOM, proche culturellement de ceux de l'Amérique latine. En revanche, les mots restent des « véhicules de transfert » d'une culture que l'étudiant étranger se doit comprendre.

L'étudiant qui ne maîtrise pas la langue française ne va pas comprendre ses subtilités. L'humour par exemple : on ne rit pas de la même chose dans deux cultures différentes.

Il faut éviter toute confusion avec l'expérience du « voyageur », Geert Hofstede explique que l'individu étranger se gardera de toute forme d'humour ou d'ironie avant d'être sûr de la

« J'ai mis du temps à comprendre l'humour français, j'ai fais longtemps semblant de rire. Les insultes des fois c'est pour rire des fois non, c'est difficile à comprendre et surtout les expressions, personne a les mêmes.[...]Par exemple à Lyon on dit pelo pour un garçon mais mon colloque il vient de Marseille et il dit gadjo... »
(Étudiant Chinois 4^{ème} année GCU).

conception de l'humour du pays accueillant. Cependant, l'apprentissage des étudiants se fait sur le long terme et il y a toujours une situation, même plusieurs années plus tard, où ils seront confrontés à cette incompréhension. Beaucoup d'étudiants ont précisé que l'humour et les expressions notamment sont très longs à « assimiler ».

Geneviève Vinsonneau dans son livre *Interculturelle et problématisation des appartenances. L'identité culturelle* (2001), explique que dans certaines cultures, l'ironie et le second degré sont tellement prégnants que l'insulte « amicale » est très pratiquée. Par contre, certaines sont très attachées à « garder la face » (E. Goffman²¹, 1987) et l'insulte est prise pour argent comptant...

L'enjeu principal de la maîtrise de la langue française pour les étudiants étrangers est d'accéder à ce qu'elle véhicule et en particulier l'humour, facteur de sociabilité. Comme nous l'avons vu, tous les étudiants ne doivent pas concentrer leur efforts sur les mêmes points et pour accéder à la dimension informelle d'une langue, il faut d'abord en maîtriser les aspects formels même si la plus-value se situe bien évidemment dans ce qu'il y a de sous-jacent.

²¹ Erving Goffman, [Stigmate. Les usages sociaux des handicaps](#), 1963 ; traduit de l'anglais par Alain Kihm, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », 1975

2.2 Confrontation des systèmes scolaires

Lors des entretiens, les étudiants ont longuement abordé les effets liés au changement de système scolaire, ils impliquent de leur part un véritable effort d'adaptation que l'on peut même qualifier d'assimilation dans la mesure où ces changements sont imposés par l'organisation et que dans un premier temps les ajustements sont difficiles.

2.2.1 La pédagogie comme système culturel

D'après une étude menée par Robin Alexander²², il existe trois niveaux d'analyse du système scolaire :

- les systèmes nationaux, leur politique et leur histoire,
- les écoles comme unités fonctionnelles de l'organisation scolaire porteuse de valeurs,
- les salles de classe comme lieu d'enseignement et d'apprentissage.

Dans cette étude, il compare cinq pays : la France, la Russie, l'Inde, les États-Unis et l'Angleterre. Les références aux cinq pays étudiés sont réduites car pour l'éducation française, il semble que ce soit les trente-six-kilomètres de la Manche qui séparent la France et l'Angleterre qui soit du point de vue de l'éducation, une ligne de démarcation beaucoup plus significative que des milliers de kilomètres. En montrant ces différences entre la France et l'Angleterre, nous souhaitons démontrer que les étudiants étrangers de l'INSA, quel que soit leur nationalité sont confrontés à ces différences entre le système qui les a formés au préalable et celui qui va désormais les former.

Brièvement, cette étude révèle que le système anglais est informel, peu structuré et conversationnel tandis que le système français est très fonctionnel, structuré, centré sur les textes et manuels, chronométré et surtout compétitif. Pour illustrer ce propos, nous pouvons faire référence à une étudiante de première année de la filière SCAN (filiale où les enseignements sont dispensés en anglais) qui nous explique que cette année sur un effectif de treize étudiants, les deux étudiants venant d'Angleterre ne sont pas revenus suite aux vacances de Noël parce qu'ils trouvaient l'enseignement français trop « strict » et qu'ils n'avaient pas selon eux d'intérêt à rester, puisque leur pays offrait un diplôme aussi valorisant.

²² Robin Alexander, *Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire*, Revue Française de pédagogie, n°142, janvier-février-mars 2003.

Biensûr, il peut y avoir d'autres explications, mais il est important de montrer que les étudiants ressentent ces différences, qu'ils comparent les systèmes et qu'ils sont capables de faire « un calcul coût/avantage » très rapidement.

Certains étudiants se rendent même compte de la différence de classement qu'il peut y avoir entre établissements français, notamment entre le public et le privé ou d'autres formes d'élitisme dont ils n'avaient pas connaissance.

« J'ai vite compris que l'INSA c'était après polytechnique et après les centrales et même les écoles privées sont plus demandées, chez nous c'est tout le contraire parce que l'université on n'y entre pas comme on veut, comme ici[...] ». (Étudiant mexicain, 3^{ème} année Génie civil urbanisme).

L'auteur rappelle également que les pratiques pédagogiques ne sont pas neutres, que l'éducation est à mettre en rapport avec des idées et des manières de penser de la société et que tout ce que nous voyons est ancré dans les histoires individuelles et collectives des participants, de leur éducation, de leur formation, des expériences vécues, du cadre plus large des politiques nationales, de l'histoire et de la culture. C'est pour cette raison que les étudiants chinois choisissent l'INSA car dans leurs systèmes de valeurs, tout ce qui émane de l'État est de fait un gage de qualité. Pour leurs parents c'est un critère primordial dans le choix.

De nombreuses évaluations à caractère international permettent de comparer les systèmes éducatifs à travers le monde. Ce qui va nous intéresser, c'est avant tout les différences de fonctionnement, même si avec les directives Européennes on tend vers une uniformisation des systèmes et des objectifs. Différents organismes internationaux traitent ces questions, l'IEA (l'association internationale pour l'évaluation de l'efficacité dans le domaine scolaire), l'OCDE (organisation de coopération et de développement économique), l'UNESCO (Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture) et Euredyce (le réseau d'information sur l'éducation en Europe). Chaque année la commission européenne publie des indicateurs permettant de comparer les moyens, le fonctionnement et les résultats des systèmes éducatifs des pays membres.

Depuis quelques années les états membres de l'Union Européenne ont renforcé leur coopération politique par l'intermédiaire du programme de travail *Education et formation 2010*. Depuis 1999 déjà, un processus a été officiellement lancé à Bologne créant un espace européen de l'enseignement supérieur. Concernant la formation professionnelle, le processus de Copenhague a les mêmes objectifs que celui de Bologne sauf qu'il ne vise pas à unifier les systèmes mais à permettre la comparaison des diverses qualifications entre elles.

L'ensemble de ces mesures montre à la fois que les pays européens et à plus grande échelle internationale sont confrontés à des différences de systèmes éducatifs qui impliquent des ajustements liés à leurs systèmes d'évaluation.

Les accords internationaux sont favorables à la mobilité des étudiants mais les divergences de systèmes nécessitent des ajustements permanents. Chaque établissement fixe ses propres règles du jeu. Tendre vers une uniformisation peut également être un risque. En effet chaque système possède ses qualités et ses défauts et la norme qui prise le plus souvent comme modèle des pays leaders économiques peut être considérée comme arbitraire.

Il ne s'agit donc pas de décerner un prix ou de critiquer le système éducatif français en vigueur à l'INSA au regard du vécu et du ressenti des étudiants étrangers mais simplement de démontrer que leur parcours est impacté par ce changement, que leur réussite en va de leur bonne assimilation des nouvelles normes et de leur adaptation à ce système.

L'usage des termes assimilation et adaptation semblent contradictoires. En réalité, cela permet de montrer que les étudiants doivent à la fois assimiler des éléments du système, auxquels ils ne peuvent pas se dérober et qu'en même temps et nous le verrons, des ajustements sont toujours possibles.

Les contacts interculturels dans le cadre de l'enseignement se heurtent à des modèles cognitifs différents, à une pédagogie différente de celle de l'enseignement du pays d'origine. La pédagogie est aussi un système qui émane de la culture. Les valeurs sociales et pédagogiques se combinent pour produire des versions différenciées de l'enseignement.

« Tout est différent ici, les professeurs n'attendent pas les mêmes choses de nous. Au début je pensais que c'était parce que l'on était plus au lycée mais après j'ai compris que c'était très différent de la Roumanie, alors qu'on est juste à côté ». (Étudiant roumain, première année Eurinsa).

Le système éducatif français est très centralisé et tend à se décentraliser. Le système anglais tend à se centraliser mais est très décentralisé. Dans ce cas, il appartient à chaque établissement de déterminer sa morale, ses valeurs et ses objectifs. D'ailleurs l'INSA de Lyon se distinguent d'un certain nombre d'établissements, malgré la centralisation du système éducatif en France. L'INSA est une véritable communauté et cela se reflète notamment par de nombreuses activités, tels que les assemblées nationales, les activités sportives, les clubs et les associations.

A l'échelle de notre population, en terme d'organisation de la scolarité, nous pouvons dire que l'ensemble des pays d'où viennent les étudiants à l'exception de la Roumanie, ont un nombre d'années d'enseignement identique, seule la répartition diverge. En Roumanie, le lycée dure une année de plus et c'est pour cette raison que ces étudiants jouissent d'une avance sur leurs camarades notamment en mathématiques, leur permettant probablement de traverser cette phase d'adaptation scolaire plus sereinement.

L'analyse des entretiens nous a permis de constater un passage de l'apprentissage théorique et « par-cœur » à un apprentissage plus compréhensif basé sur la démonstration des résultats. Par exemple, en Chine, les capacités d'apprentissage du par cœur sont plus importantes puisque l'écriture nécessite une mémorisation de plus de 3000 signes, ce qui peut générer chez ses étudiants une volonté systématique de tout apprendre par cœur pour combler les incompréhensions liées à la langue. A l'exception des étudiants Vietnamiens dont la scolarité au lycée est calquée sur le modèle français, les autres étudiants étrangers constatent un décalage important au niveau de la méthode d'apprentissage.

Les cours magistraux abordent l'aspect théorique du programme et les travaux dirigés sont des mises en application. Cette manière de séparer la théorie de la pratique ne fait pas sens pour les étudiants étrangers. Beaucoup dénoncent cette non articulation des cours théoriques et des exercices pratiques. Durant les cours magistraux, le professeur met en application sa formule sur un seul exemple et passe directement à autre chose, ce qui est loin d'être évident pour des étudiants qui ne maîtrisent pas la langue et qui sont concentrés dans un premier temps au déchiffrement des mots. De plus, les étudiants jugent les sujets abordés en cours magistraux en décalage temporel avec les cours de TD, ce qui rend à leurs yeux l'objectif pédagogique encore plus flou. Les cours de travaux pratiques illustrent parfaitement la spécificité du système d'apprentissage français. Ils constituent pour la totalité des étudiants une véritable découverte à l'INSA. Jamais pratiqué auparavant, ils sont au départ une véritable source d'angoisse pour les étudiants : l'agencement de la salle avec de grandes tables carrelées, les multiples appareils aux multiples noms...

*« Un jour on voit un sujet en amphi alors qu'on l'a déjà vu en travaux dirigés et des fois c'est l'inverse, on doit attendre une semaine avant de le faire en travaux dirigés, on a le temps de tout oublier[...] En plus les professeurs disent tout le temps en cours, on va aller vite sur ça parce que vous avez déjà vu en CM »
(Étudiante Moldave, 3^{ème} année Télécommunications).*

Pour les étudiants étrangers, le TP est le lieu où se concentrent les différences, car c'est dans ce cours que l'étudiant français est dans la position la plus privilégiée. Pour remédier aux difficultés de départ, il a été décidé par l'organisation de mettre les étudiants en binôme, un

« Alors le pire pour nous les étrangers, c'est les TP, on en a jamais fait avant, il y a plein de noms de machines à retenir, le profs ils donnent des papiers et après ils attendent les résultats. Pour nous aider, on est en binôme avec un français, c'est obligatoire au début, il fait tout les premières fois et nous on regarde, on n'a pas le choix puisque l'on ne comprend rien... ».
(Étudiant vietnamien, première 1^{ère})

étranger avec un français pour que ce dernier puisse faire bénéficier de son expérience à l'étudiant étranger. La difficulté du « TP » réside à la fois dans l'ignorance des étudiants face aux appareils mais également dans le fait que ce lieu est une mise en scène de leur difficulté linguistique à l'écrit comme à l'orale. Dans cette situation, on peut facilement supposer que des sentiments de compétitivité puissent naître. La mise place d'un binôme français/étranger est donc nécessaire dans un premier temps, même si très vite les étudiants finissent par le former par affinité.

Au bout de quelques mois, en fonction des profils, les étudiants assimilent que la réussite doit passer par un changement dans leur méthode personnelle d'apprentissage. Une étudiante roumaine nous explique que : *« Les professeurs n'arrêtent pas de nous dire qu'on doit bosser avant et après les cours mais au début on croit que c'est pas nécessaire mais en fait si, et plus tu prends du retard plus c'est impossible de rattraper, il faut comprendre vite ».*

Avant l'arrivée en classe, le cour précédent doit avoir été relu (le soir même) car l'accumulation de retard dans les révisions est dangereuse. Ils sont également amenés à constater que les examens ne portent que sur un ou deux sujets abordés en cours et que les professeurs ne leur donneront aucune indication pour leur révision.

2.2.2 Le système de notation : déstabilisateur et révélateur

Ce qui va déclencher la remise en question de la gestion personnelle de la scolarité est la confrontation aux premières notes d'examen. Ces notes sont un moment charnière tant au niveau de l'adaptation sociale que de l'adaptation académique. En réalité, il s'agit des premières difficultés de leur vie scolaire, auparavant la réussite était synonyme de facilité et ne demandait aucun effort particulier. En recevant leurs premiers résultats, pour une grande partie d'entre eux très mauvais, l'étudiant est complètement déstabilisé.

« Avant pour réussir, je ne faisais rien de spécial, j'étais douée pour les matières des sciences depuis que j'étais petite, alors quand j'ai eu un 3/20 j'ai vraiment pas compris et j'ai pleuré... ». (Étudiante espagnol, première année eurinsa)

Habitué à un système de notation différent, ils ne comprennent pas les significations auxquelles sont rattachées les notes. En France, les notes varient entre 0 et 20, 20 étant la meilleure et 0 la plus mauvaise. Dans d'autres pays, on a des notes sur une échelle de 10 comme en Roumanie, en Espagne ou au Brésil. Pour certains, ce sont des lettres quant à d'autres comme

l'Allemagne ils utilisent une échelle allant de 1 à 6. D'autres encore comme le Mexique ont plusieurs systèmes de notation : avec des nombres (de 1 à 10, le plus souvent) et des lettres (A, B, C etc...). En résumé, il y a une multitude de systèmes de notation et encore plus de systèmes de valeurs associées.

L'incompréhension des élèves n'est pas due aux différences techniques mais plutôt aux valeurs portées par le système. C'est pour cette raison que l'ensemble des étudiants que nous avons rencontré dans le cadre de notre enquête, ont trouvé le système de notation français « absurde ». Les notes sont sur 20 mais obtenir un 20/20 est impossible, les professeurs justifiant cette « inatteignabilité » par l'idée qu'un devoir parfait n'existe pas. En France, ce problème est soulevé depuis plusieurs années car il suffit que les résultats soient particulièrement élevés pour que la polémique se déclenche (notamment pour les résultats du baccalauréat). Dans son ouvrage *L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* (2005), Pierre Merle²³ explique que dans ce cas de figure, on va systématiquement crier à « la baisse des exigences », « aux diplômes bradés » et accessibles à tous et n'importe qui surtout... Très souvent, c'est le professeur qui sera accusé d'un trop grand laxisme ou

« Je n'y comprends rien, des fois on est obligés d'attendre une autre liste des notes parce que les professeurs font leur truc d'harmonisation des notes [...] Je comprends pas à quoi ça sert mais à chaque fois je perds un point ou un demi point, c'est vraiment énervant ». (Étudiant mexicain, 1^{ère} année)

²³Pierre Merle, *L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Puf, 2005

encore d'incompétence. Il s'agit d'une véritable tradition ancrée dans le système scolaire français. C'est pour cette raison, en partie, que les professeurs de l'INSA effectuent, ce qu'il nomme « l'harmonisation des notes » qui exigent d'eux pour être crédible de suivre une courbe de Gauss répartissant les élèves d'une classe en trois tiers : les bons, les moyens et les mauvais.

Dans d'autres pays (anglo-saxons et nordiques notamment) on met beaucoup plus l'accent sur

« En maths, j'en parle pas, c'est le pire et en physique aussi, des fois la moyenne de la classe est de 7, là je me dis que c'est pas normal même les plus forts ils ont eu 9, c'est grave... ». (Étudiant marocain, 1^{ère} année)

l'encouragement, en France « on évalue la réussite des uns par l'échec des autres ». Pierre Merle met également l'accent sur le fait que cette sévérité de l'évaluation a lieu « comme par hasard », dans les matières qui « jouent » pour l'orientation. C'est pour cela qu'à l'INSA, les professeurs de physique et de mathématiques (matières au plus gros coefficient) distribuent les plus mauvaises notes.

Ces notes ont également un impact sur la relation des étudiants avec leurs parents. Avoir « quitté le nid familial » représente pour toutes les familles un sacrifice émotionnel et financier, le départ de l'enfant est chargé à la fois d'espoir et de pression. Apprendre aux parents que l'on a eu de très mauvaises notes est une véritable source d'angoisse pour les étudiants. Certains même préfèrent cacher la vérité à leurs parents au départ car il est difficile de faire comprendre à ses parents que 9/20 en mathématiques c'est une bonne note. Le système de notation est encore plus dur à assimiler pour les parents qui ne peuvent pas comparer les notes de leurs enfants à celle des autres. En revanche, ils le peuvent avec les anciens résultats de leur enfant qu'ils comparent aux nouveaux, accentuant plus encore le sentiment d'échec.

L'assimilation des nouveaux codes du système de notation passe également par celle des parents. Beaucoup d'étudiants nous ont expliqué qu'il s'agit finalement, de revoir à la baisse leur propre échelle de notation et de toujours se placer par rapport à la moyenne de la classe. Le problème est que ce comportement induit l'aspect compétitif du système éducatif français puisque la note n'a de valeur qu'en comparaison à celle des autres. La question qu'ils se posent alors est de savoir s'ils sont meilleurs que la moyenne ou non.

« Quand les profs donnent les notes, je regarde par rapport aux autres pour voir si ce n'est pas moi qui ait la plus basse note, si je suis au milieu ça va, même si je n'ai pas la moyenne » (Étudiant chinois, 1^{ère} année).

Le système de notation semble donc mettre en exergue à lui seul la quasi-totalité des caractéristiques du système éducatif français, tout du moins, pour les étudiants étrangers il est la zone d'incompréhension la plus forte surtout vis-à-vis de leurs parents.

Pour terminer sur la question du système de notation, nous constatons avec étonnement que d'un point de vue temporel, les effets liés aux contacts culturels ne deviennent « conflictuels » qu'à partir du moment où la scolarité est ébranlée par l'arrivée des premières notes. C'est pour cette raison qu'on ne peut envisager l'adaptation de l'étudiant de manière binaire, d'un côté du point de vue social et de l'autre du point de vue académique, les deux sont interdépendants. Chronologiquement, les premiers résultats déclenchent l'apparition des premières difficultés scolaires en même temps qu'ils provoquent la prise de conscience du choc culturel (couplé au premier ressenti de l'éloignement familiale).

Certes nous l'avons constaté, le système de notation est un point majeur dans l'analyse du parcours scolaire des étudiants étrangers mais nous ne pouvons l'aborder sans nous intéresser à la relation que les étudiants entretiennent avec ceux qui les évaluent. La relation des étudiants avec leurs professeurs est d'ailleurs en partie liée au système de notation.

2.2.3 Le rapport aux professeurs : « un lien distendu »

Dans le cadre de notre recherche, il s'agit de contacts interculturels dans le milieu de l'enseignement (l'école d'ingénieurs et ses particularités) qui se déroule entre des professeurs « locaux » et des étudiants étrangers. L'interaction entre ces deux acteurs peut être source de problèmes.

« Chez nous les professeurs on les appellent par leur prénom et il n'y a rien de mal, on se connaît bien, on n'est pas des amis mais on a de bons rapports, alors qu'ici c'est très différent, on sent la distance dès le début ».
(Étudiant Brésil, 1^{ère} année)

Les élèves mais aussi les professeurs ont des attentes différentes que ce soit par rapport aux processus d'enseignement qu'aux rôles respectifs des deux parties. En France, comme c'est le gouvernement qui fixe tous les détails du programme scolaire, contrairement à certains pays où les professeurs sont beaucoup plus libres dans le choix du programme, nous pouvons imaginer que la rigidité du système influe également sur le rôle attendu de ces enseignants. La réponse à la question qui visent à savoir comment se passe la relation des étudiants étrangers avec leurs professeurs à l'INSA est toujours la même : celle-ci est beaucoup plus distanciée qu'elle ne l'était dans le lycée du pays d'origine. Par exemple, d'après le discours des interviewés, il semblerait que dans les pays d'Amérique Latine ce lien entre les élèves et les professeurs soit beaucoup moins formel et basé d'avantage sur un rapport de proximité.

De nombreux étudiants lient cette situation, dans premier temps, au passage du secondaire au supérieur. Le nombre d'étudiant est plus important, les professeurs ne sont pas les mêmes entre deux semestres et cela implique la perte de la singularité de l'élève (encore plus difficile à l'université²⁴). En France, on constate que le rapport est basé sur une conception universaliste qui s'oppose farouchement à la personnalisation des relations entre élèves et professeurs. Pour éclairer notre propos, nous nous sommes intéressés à un article de Marguerite Alzet²⁵, *Les styles pédagogiques*, tiré de l'ouvrage *La formation professionnelle*

²⁴ Georges Felouzi dans *La condition étudiante* (2001), nous éclaire sur l'importance de ces années dans le parcours scolaire, dans son ouvrage il montre qu'à l'université, les liens entre étudiants et professeurs sont impossibles à créer et cela durant toute la scolarité, ils sont plongés dans l'anonymat le plus total.

²⁵ Professeurs de sciences de l'éducation à l'université de Nantes, responsable du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), auteure de *La Formation professionnelle des enseignants*, Puf, 1994.

des enseignants(1994). L'auteure y explique que pour établir un contact avec ses élèves et présenter une matière, chaque enseignant a un style particulier.

Cependant, ce qui ressort du récit des interviewés ressemble plutôt à un comportement généralisé des professeurs « français », avec certaines exceptions qui ne font que confirmer la règle. Pour étayer ce propos, nous allons utiliser la typologie que l'auteure fait des différents styles pédagogiques. Elle prend en compte trois dimensions constitutives interdépendantes : la dimension « style personnel », c'est à dire la manière dominante d'être de l'enseignant; la dimension « style relationnel, interactionnel » : la manière dominante d'entrer en relation et enfin la dimension « style didactique », c'est à dire la manière dominante de faire, d'organiser la situation pédagogique. Ces trois dimensions sont évidemment liées entre elles. Donc pour l'étudiant étranger le style pédagogique de l'enseignant « insalien » est :

- ⤴ Pour la dimension «style personnel» : l'enseignant privilégie le style pédagogique structuré où chaque cours est un rituel avec « énonciation du plan » se déroulant toujours de la même manière,
- ⤴ Pour la dimension «style relationnel, interactionnel» : il représente un enseignant qui s'adresse toujours au collectif avec très peu d'apartés personnels sauf s'ils sont ritualisés, comme pour la correction des exercices de mathématiques au tableau par exemple,
- ⤴ Pour la dimension «style didactique, organisationnel» : l'enseignant est un« dirigeant » et les élèves des « exécutants » et il se focalise sur le contenu du cours.

« Les professeurs ici, quand ils ont fini leurs cours, faut pas les déranger. Au Mexique, ils regardent pas l'heure et des fois quand on a besoin, ils prennent sur leur temps libre, c'est normal... » (Étudiant mexicain, 2^{ème} année amérins)

Quand Marguerite Alzet développe ces dimensions, elle décrit plusieurs comportements types pour chacune d'entre elles, mais nous avons, au regard de ses propositions et de ce que les étudiants nous ont raconté, formulé le style pédagogique de « l'enseignant insalien ». Il s'agit donc d'un idéal type qui exclut d'autres formes de comportements individuels mais qui nous permet de porter « les lunettes » de l'étudiant étranger. En décrivant les professeurs de cette manière, les étudiants

laissent entendre que les professeurs qu'ils côtoyaient auparavant sont plus flexibles, ils improvisent et varient sur le plan personnel. Sur le plan interactionnel, ils échangent à la fois

avec le groupe mais aussi de manière très personnalisée. Enfin sur le plan organisationnel, ils sont plutôt « guidant » et les élèves acteurs, débordant souvent des plages horaires de cours.

La langue va constituer le barrage le plus fort dans la relation professeur/élève car la communication est nécessaire à la transmission d'une connaissance. A l'INSA, certaines matières vont être plus propices à l'échange et d'autres moins. Par exemple en mathématiques, les termes scientifiques sont rapidement assimilables tout comme en informatique où l'usage de l'anglais est prédominant. Par contre en physique et en conception, les étudiants éprouvent plus de difficultés notamment à cause du vocabulaire complexe. L'extrait qui suit illustre parfaitement ce constat : « *En conception, il y a trop de vocabulaire à se rappeler, c'est dur, même en physique chimie, il n'y a qu'en mathématiques où ça va bien, il faut juste écouter bien la consigne du professeur* ». (Étudiant, Vietnamien 1^{ère} année)

Nous émettons l'hypothèse que le système de notation joue également un rôle dans la relation des étudiants avec les professeurs. Il permet à ces derniers, grâce à la note de maintenir une forme de distance avec l'élève. Avoir un 20/20, c'est d'une certaine façon accéder de manière complète au savoir du professeur, la note est donc un système de distanciation.

L'adaptation de l'étudiant au système scolaire va donc passer par l'apprentissage de cette distanciation avec les professeurs et par la compréhension de sa posture universaliste. Tout cela implique, comme nous l'avons vu plus haut, une autonomisation importante au niveau de la méthode de travail de l'étudiant.

2.2.4 « Le rythme infernal »

En Europe, la France se distingue avec la journée de classe la plus longue et l'année scolaire la plus courte. Cette question des rythmes scolaires est au cœur des préoccupations, les évolutions de notre société ont transformé les attentes et les pratiques familiales²⁶ : l'augmentation du temps de congés annuels, la réduction de la semaine de travail, la transformation de la cellule familiale etc. Par conséquent, le calendrier scolaire s'est jusque là adapté mais la journée de l'écolier français est devenue une des plus lourdes d'Europe. Cette organisation du temps scolaire est au centre d'enjeux multiples et est pointée du doigt par les spécialistes du rythme de l'enfant.

Ce problème ne touche pas seulement les étudiants français et c'est un sujet qui revient

« Je ne tiens plus le coup des fois, quand je rentre dans ma chambre le soir, je suis épuisée. Avec la fatigue et tous les cours à réviser, je suis obligée de choisir des cours. En plus, en cours c'est la même chose, j'ai beaucoup de mal à rester concentrée, après manger, je tombe... » (Étudiante espagnol, 1^{ère} année).

régulièrement, sur la scène médiatique notamment. Bien sûr, pour l'étudiant étranger la difficulté se situe avant tout dans le changement de rythme, habitué à des horaires plus souples. Depuis 1962, du rapport de Debré-Douady où est dénoncée la fatigue des écoliers au rapport de 2011 du Comité de pilotage de la Conférence Nationale sur les Rythmes Scolaires formulant une série de propositions d'évolutions des rythmes scolaires sur la journée, les choses ont peu

évolué. Selon les scientifiques, les rythmes de l'enfant et ceux de l'école française ne sont pas du tout en harmonie. En France, on distingue ce problème à trois niveaux :

- ♣ La journée des écoliers est la plus longue d'Europe avec 6 heures de cours dans le primaire. Dans le secondaire, des options s'ajoutent à l'enseignement obligatoire, en plus du transport et des devoirs à la maison (officiellement interdit dans le premier degré);
- ♣ La semaine de quatre jours instaurée depuis 2008 fait également partie du paysage singulier de la France. Au total, la semaine atteint 24 heures en primaire, auxquelles on peut ajouter les 2 heures d'aide personnalisée pour les élèves en difficulté, entre 25

²⁶ B. Favre et N. Steffen, *Tant qu'il y aura des devoirs*, Service de la recherche sociologique, Genève, Cahier n° 25, 1988.

et 28 heures au collège et entre 30 et 40 heures au lycée et dans le supérieur (en fonctions des séries, des facultés, des écoles et des options);

- ▲ Autre singularité française, l'année scolaire s'avère être la plus courte des pays de l'OCDE, ne comptant que 140 jours. En revanche, elle concentre un nombre d'heure de classe variant de 864 heures à 1033 heure en fonction de l'âge (contre 608 en Finlande et 620 en Norvège...).

Le constat est sans appel, en France le rythme scolaire journalier est très lourd et les écoles d'ingénieurs ne font pas office d'exception. L'INSA dispense en moyenne 40 heures de cours par semaine durant les deux premières années de préparation intégré. En département de spécialité, le nombre d'heures diminue légèrement car la pédagogie est plus centrée sur le projet de groupe mais exigeant de nombreuses heures de travail en dehors des cours.

Pour la grande majorité des étudiants que nous avons interrogé, la charge horaire journalière

« Le rythme , c'est infernal, on a cours tous les jours de 8 à 18h, on a des exercices , des tp à préparer , des cours à relire, c'est vraiment dur. Le soir ,on peut pas dormir avant minuit, si on fait vraiment tout ce que les profs nous demandent. »(Étudiant brésilien , deuxième année amerinsa)

de l'INSA est très « lourde ». Ce nouveau rythme scolaire va provoquer des difficultés sur le plan mental et physique, une vraie adaptation physiologique est nécessaire. Dans leur pays d'origine, la journée type commence à 8h pour finir entre 14h et 15h, laissant assez de temps pour faire les devoirs et surtout pour pratiquer des activités extra-scolaires. En arrivant à l'INSA, les étudiants nous expliquent qu'ils sont obligés d'abandonner (dans un premier temps) toute activité extra-scolaire.

Ce changement est très mal vécu car la liberté que leur octroyait le rythme scolaire de leur pays était synonyme pour eux de décompression et de passion.

A l'INSA, les étudiants trouvent que «la journée se résume au cours et à rien d'autre». Comme nous l'avons déjà expliqué, en département (à partir de la 3^{ème} année) la charge horaire et le projet de groupe permettent à l'étudiant de gérer de manière plus autonome son temps libre. Ainsi, nous remarquons que l'activité extrascolaire (notamment en milieu associatif) se développe fortement à cette période.

«Les deux premières années, on a tellement d'heures de cours et la peur de pas réussir qu'on a plus le temps de s'occuper de nos loisirs, après en département on se libère du temps, on a appris à gérer et il y a un peu plus de temps libre, chacun gère comme il veut ». (Étudiant roumain, 3^{ème} année informatique)

Nous pouvons imaginer que l'étudiant français, habitué au rythme scolaire intensif, réussisse tout de même à pratiquer des activités extra-scolaires.

L'adaptation académique recouvre donc à la fois la gestion de la scolarité et des activités extrascolaires. En maîtrisant sa scolarité, l'étudiant pourra se libérer du temps pour lui. La réussite scolaire est donc primordiale pour pouvoir améliorer son adaptation sociale car les liens interpersonnels se développent plus en dehors des cours. Heureusement, « le complexe insalien » dispose de nombreuses infrastructures sportives et propose de nombreuses activités associatives sur le campus.

Le changement de rythme scolaire bouleverse aussi les habitudes alimentaires. Habitué à un petit déjeuner copieux (pour tenir plus longtemps) et à déjeuner à 14h ou simplement à prendre une collation entre deux cours ; les petits déjeuners sucrés et les pauses de 1h30 pour le déjeuner, bouleversent leurs habitudes alimentaires. Ainsi, il n'est pas rare que pendant les entretiens des étudiants mentionnent qu'ils ont pris du poids depuis leur arrivée. Cela s'explique notamment par la sédentarité imposée par les cours, le changement des habitudes alimentaires et surtout l'inactivité extra-scolaire (notamment sportive). Une étudiante espagnole, en troisième année d'informatique, nous explique avec stupeur *« J'ai pris 5 kilos les deux premières années, ça c'est beaucoup d'étudiants, même ma colloque vietnamienne, les français ils font beaucoup à manger avec du beurre et surtout j'ai arrêté le volley »*.

« Ça fait presque 5 ans que je suis en France et des fois je pense encore en arabe avant de parler et quand je retourne au Maroc je pense en français, c'est dur on pense pas pareil qu'on parle, au début c'est très fatiguant, j'avais la migraine en rentrant de cours » (Étudiante espagnole, 3^{ème} année Informatique).

Enfin, les témoignages insistent sur la fatigue liée à la pratique de la langue française. Il faut énormément de concentration en cours et il faut aussi faire des efforts de traduction entre la pensée en langue maternelle et la formulation en français.

Nous avons pu constater grâce aux témoignages, qu'au-delà des nationalités, les confrontations culturelles affectaient les étudiants à travers des étapes similaires. Cependant, au-delà des explications « culturalistes » et « institutionnelles » qui induisent une forme de fatalité, des ajustements sont toujours possibles. Les étudiants semblent, après une période d'incompréhension et de confrontation, s'être appropriés un certain nombre de codes. L'ajustement de leurs comportements est une preuve du début de leur adaptation à ce nouvel environnement.

2.3 L'appropriation du système scolaire

Avant d'être des occasions d'apprentissages, les activités de l'étudiant étranger : écouter, intervenir, rédiger, répondre à des questions etc, sont « des tâches assignées » par une instance organisationnelle.

2.3.1 L'appropriation des « règles du jeu »

Comme nous avons commencé à l'aborder, la confrontation au système scolaire « insalien » implique que l'étudiant se conforme aux nouvelles normes de celui-ci. Comme dans toute organisation, il existe un système d'action concret dans lequel les acteurs de l'organisation, en vertu des règles formelles, établissent des « échappatoires informelles ». Afin de réussir leur parcours scolaire, les étudiants étrangers doivent s'approprier les « nouvelles règles du jeu » de leur scolarité. La notion d'appropriation véhicule deux idées principales. D'une part celle de l'adaptation à un usage défini ou à une destination précise et d'autre part, celle qui découle de la première action visant à rendre propre quelque chose.

L'organisation « insalienne » n'offrant la possibilité du redoublement qu'à un nombre très limité d'étudiants, l'étudiant étranger doit réussir à s'adapter à ce nouvel environnement, très rapidement. D'ailleurs, dès le premier bilan semestriel, les professeurs et les responsables pédagogiques parlent de réorientation des élèves en difficulté dans le but d'exercer une pression sur eux.

Un étudiant ayant traversé une période d'échec durant sa première année à l'INSA, nous raconte comment le responsable de sa filière, pendant les entretiens individuels « *met la pression* » aux étudiants en leur donnant à la fin de la séance, un dossier d'inscription en DUT²⁷. Ce témoignage nous permet de comprendre que les étudiants n'ont pas de deuxième chance et que pour envisager un passage en deuxième année, ils doivent obtenir des résultats corrects très rapidement. Après être passé par la phase très déstabilisante des premières notes, l'étudiant étranger doit impérativement se reprendre afin de réussir sa scolarité. Très loin de pouvoir faire constamment ce qu'on leur demande, ils vont tenter avec « un succès inégal » de s'approprier les règles et les consignes.

²⁷ Diplômes universitaires de technologie.

Cet extrait d'entretien permet de mettre en valeur les exigences de l'organisation et de rendre compte du fait que la situation de l'étudiant étranger implique un certain nombre de règles spécifiques à son statut.

La situation de l'étudiant étranger est plus complexe car en plus de son adaptation au nouveau système scolaire, le système s'adapte également à lui en exigeant de lui

une préparation des cours systématiquement avant chaque séance afin d'éviter au professeurs de faire de la traduction durant les cours.

La place de l'étudiant dans l'organisation ne lui permet pas d'agir sur le système afin d'en contrôler les règles et les objectifs, il peut seulement « tirer son épingle du jeu » en s'efforçant de repérer les failles et les zones d'incertitude (Crozier et Friedberg, 1977). Philippe Perrenoud²⁸, auteur de l'article *Métier d'élève et sens du travail* (1994), qualifie la stratégie étudiante de « pauvre », puisque dans la logique de l'organisation, il a trop peu de pouvoir, il est un futur adulte mais il garde sa dépendance face aux « vrais » adultes de l'organisation : les professeurs. L'étudiant étranger doit donc tirer le meilleur parti possible des règles en vigueur et de leurs contradictions.

« Avec toutes les heures de cours, on doit apprendre beaucoup trop de choses, en plus on a des devoirs et des examens toutes les semaines, c'est impossible de revoir tous les cours, tous les soirs et d'en préparer à l'avance. Certains professeurs nous disent que si on ne prépare pas en avance les cours, comme on est étranger, on ne va pas réussir à comprendre du premier coup. Je comprends, mais on a pas le temps...» (Étudiant marocain, 1^{ère} année).

²⁸ Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, pp. 99-114 Paris, ESF, 1994.

2.3.2 Utiliser ses points forts

L'appropriation des « règles du jeu » passe une forme d'ajustement qui commence par la prise de conscience de ses points forts dans les différentes matières. Une connaissance réelle de ses atouts mais aussi de ses faiblesses est essentielle.

En repérant les matières où ils ont le plus de facilité et celles où ils ont des difficultés, les étudiants étrangers vont pouvoir investir leurs efforts de manière différenciée. Cela consiste simplement à investir leur effort dans les matières où ils peuvent envisager un succès, tout en calculant l'impact des coefficients de chacune des matières sur leur moyenne générale.

Tableau 6 : Répartition des coefficients

Matières scientifiques	
Physiques	26
Mathématiques	23
Chimie	9
Informatique	7
Outils mathématiques pour la physique(*)	6
Thermodynamique générale(*)	6
Conception	6
Matières des « humanités »	
Langues (FLE)	7
Culture communication	5
EPS	5

(*) Enseignements interdisciplinaires

Ce tableau nous permet de comprendre que ce comportement à ses limites puisque les coefficients attribués aux mathématiques (23) et à la physique (26) rendent indispensable ces matières à la réussite scolaire. Elles sont garantes de la qualité de l'enseignement scientifique de l'INSA et donc du niveau de ses étudiants. Il y a donc une hiérarchisation qui légitime ces matières par rapport aux autres et qui facilitera donc ceux dont l'atout se situe dans une de ces deux matières.

Nous pouvons établir deux profils d'étudiants étrangers en fonction de la nature de leur points forts :

- ✧ ceux dont le point fort est lié à l'origine du système scolaire,
- ✧ ceux dont le point fort est lié aux capacités personnelles.

Dans le cas où c'est le système scolaire du pays qui est à l'origine de l'atout de l'étudiant, nous avons pu déceler grâce aux discours recueillis, deux nationalités concernées : les roumains et les marocains. Il semblerait que les étudiants chinois soit également doués en mathématiques mais que cela ne constitue pas une ressource aussi importante en raison des difficultés rédactionnelles qu'ils ont lors des examens.

« C'est vraiment dur pour nous parce qu'ici même si le résultat est juste, il faut écrire pleins de choses sinon on a pas le point. Chez moi en Chine, c'est pas pareil, si ton résultat de fin est juste, c'est ok ». (Étudiant Chinois, 1^{ère} année).

Quant aux étudiants roumains et marocains, leur point fort en mathématiques n'est pas de même nature. L'étudiant roumain, comme nous l'avons expliqué plus haut, effectue une année de plus au lycée et c'est ainsi qu'il obtient un avance significative sur le programme de mathématiques. Quant à l'étudiant marocain, il s'est vu imposer pendant sa scolarité un programme de mathématiques lourd, lui octroyant des bases solides pour affronter cette matière à l'INSA.

Évidemment, les points forts des étudiants ne sont pas tous déterminés par leur système éducatif d'origine, chacun dispose de points forts personnels. Certains peuvent être liés à une passion, comme l'informatique (plutôt masculine) et la chimie (plutôt féminine).

Cet investissement différencié est limité temporellement car les enseignements interdisciplinaires changent chaque semestre, ce mode d'appropriation est donc nécessairement sur le court terme. Le programme est vaste et même ceux qui disposent de points forts dans des matières stables et importantes, peuvent perdre leur avance s'ils ne l'entretiennent pas.

3.3.3 Le « réseau d'entraide communautaire »

Pour s'aider, les étudiants se créent une sorte de « réseau d'entraide », un atout essentiel. Ce réseau est majoritairement « communautaire » dans un premier temps. Cela signifie que les étudiants se regroupent par nationalité car il est difficile de bien se comprendre au début. Ces étudiants se sont rencontrés soit en classe pour la grande majorité soit dans leur « famille ».

La « famille » est un dispositif d'intégration « insalien » mis en place par les étudiants eux-même pour tous les nouveaux arrivants (sous la tutelle du bureau des étudiants), visant à offrir

*« Avec ma famille, on mange ensemble tous les mardis. Au début c'était tous les jours, comme ça je ne me sentais pas seul. On faisait aussi des soirées, au moins une fois par mois. Il y en a deux de ma famille à l'INSA qui sont mes meilleurs amis, les autres je les vois toujours. »
(Étudiant mexicain, 5ème année télécommunications).*

un premier réseau de sociabilité. Peu abordé par les étudiants étrangers en entretien, il constitue malgré tout la deuxième source du réseau d'entraide. En revanche, il est moins rattaché à l'unique fonction scolaire et touche également les sphères extra-scolaires telles que les repas et les soirées ritualisés. Même si les étudiants étrangers l'utilisent moins, la famille est très importante dans la vie des étudiants français. On peut d'ailleurs se demander pourquoi les étudiants étrangers utilisent

moins ce dispositif. Nous faisons l'hypothèse que la réussite scolaire et que la pression qu'elle implique est tellement forte que l'étudiant préfère se priver de toutes autres formes de sociabilité en dehors du réseau d'entraide.

Pour ceux dont la nationalité est peu représentée et qui par conséquent ne peuvent pas entrer automatiquement dans un « réseau d'entraide communautaire », ils effectuent un « rapprochement culturel ». Par exemple, l'étudiant d'Uruguay que nous avons interrogé, s'est constitué un réseau auprès des populations d'Amérique latine, notamment les mexicains. Il nous explique qu'« au début quand tu ne connais personne tu parles avec les gens qui te ressemblent et qui ont la même langue, c'est presque un réflexe ». Comme cet étudiant le souligne parfaitement, il s'agit d'un « réflexe » car les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants les poussent à chercher l'empathie auprès de ce qui vivent la même chose qu'eux. La langue est aussi un élément essentiel de ce rapprochement « naturel » car les étudiants qui maîtrisent le français sont peu nombreux au début. En revanche, ceux qui ont un bon niveau de français à leur arrivée ont un réseau plus éclectique.

Le réseau d'entraide peut être vu comme une tactique collective confronté à la situation permanente de compétition dans laquelle sont mis les étudiants. L'évaluation, la quantité de travail, le rythme de progression mais surtout le classement en fin de

« Tout à l'heure je dois aider une étudiante française en mathématiques[...] C'est bien pour se faire des amis [rires]. » (Étudiant marocain, 1^{ère} année).

premier cycle donnant accès au département empêche une véritable solidarité de s'installer durablement, en témoigne l'extrait suivant :*« La compétition au début, il y en pas trop, si un peu avec les français [...] c'est plutôt en deuxième année que la concurrence arrive. Le classement c'est pas bien pour la solidarité... ».* (Étudiant Brésilien, 1^{ère} année)

Comme cet étudiant en fait mention, les étudiants français sont exclus de ce réseau d'entraide parce qu'ils sont dès le départ vus comme des concurrents, sentiment qui est sûrement réciproque. Pour les étudiants dont les points forts se situent en mathématiques et en physique, nous sommes plutôt sur une dimension personnelle. Ils nouent plus facilement des liens interpersonnels sur la base de cette « compétence » et élargissent leur réseau en dehors de leur nationalité.

Cette appropriation des règles atteint son paroxysme quand l'étudiant comprend qu'il doit

« Au début je croyais que j'allais réussir tout seul, après je me suis dit que c'est mieux que je fasse le tutorat et ça m'a beaucoup aidé. Mais au début je voulais pas, c'est aussi eux qui m'ont dit de le faire parce que il n'y a pas de place pour tout le monde ». (Étudiant marocain, 1^{ère} année)

utiliser les dispositifs « insaliens » (tutorat, mentorat, transmission d'annales) mis en place pour favoriser sa réussite scolaire. Il va donc de lui même demander du soutien à l'organisation, ce qu'il n'envisageait pas au départ. Les dispositifs « insaliens » ne sont pas accessibles à tous, il faut donc pour en bénéficier, montrer que ce n'est pas un manque de volonté ni de travail qui est à l'origine de la difficulté des étudiants.

Lors d'un entretien, un étudiant bénéficiant du tutorat au moment de l'enquête, nous expliquait qu'il s'agissait d'une forme de récompense et qu'il y avait un sorte de classement de mérite. Pour bénéficier totalement de toutes les aides de l'organisation, il faut également utiliser les professeurs comme des interlocuteurs privilégiés car ils peuvent être des alliés de « taille » dans l'organisation. En tissant des liens avec eux, on peut obtenir des informations auxquelles tout le monde n'a pas accès comme les sujets d'examens ou les supports de cours notamment.

Les élèves sont donc condamnés à des pratiques défensives, ils ne détournent pas les règles mais se les approprient. En outre, ce comportement n'est pas vraiment « clandestin », en revanche l'organisation pourra s'y opposer si elle juge le niveau scientifique insuffisant.

Cette appropriation du système de notation constitue une étape essentielle dans le parcours de l'étudiant étranger, elle va également être le point de départ de la phase d'acculturation que décrit Geert Hofstede, constituant un passage commun dans le parcours des étudiants étrangers de l'INSA. Certes, ce comportement va être appréhendé de plusieurs manières différentes (collectives ou personnelles) et à l'aide de points forts différents mais finalement, il constitue une étape du parcours de l'étudiant étranger qui lui permet de ne plus subir les changements mais de s'y confronter.

Dans un autre article de Philippe Perrenoud intitulé *Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire (1988)*²⁹, l'auteur explique qu'il y a un véritable rapport stratégique au travail scolaire. La classe, ce qu'il appelle l'organisation didactique³⁰ prescrit un certain nombre de normes aux étudiants. Nous l'avons vu, les étudiants étrangers se voient imposer un rythme scolaire « infernal », un rapport « distancié » avec les professeurs et surtout une certaine forme d'évaluation qui constitue l'enjeu principal de leur adaptation scolaire.

Comme dans n'importe quelle organisation, les élèves, étrangers ou non, entretiennent entre les règles et leur travail « un rapport stratégique ». Cet aspect « stratégique » du comportement des étudiants, nous allons le voir, s'étend plus largement à leur intégration.

²⁹Philippe Perrenoud, *Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire*, 1988

³⁰La didactique est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. La didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner).

3. L'intégration comme processus stratégique

Avant d'exposer le propos qui suit, nous allons montrer les limites de l'approche « culturaliste » que nous avons développé dans la partie qui précède.

Rappelons que les trois idées fondamentales du mouvement « culturaliste » sont :

- ♣ que la culture est le point de départ pour comprendre l'ordre social et que les normes, les valeurs et les comportements sont des variables interdépendantes ;
- ♣ que la culture s'impose à l'individu et forge sa personnalité sociale ;
- ♣ et enfin que les premières relations, dès l'enfance et notamment avec la famille sont très importantes car elles permettent l'acquisition des comportements nécessaires à l'intégration sociale.

Maintenant, il peut être intéressant de prendre en considération les critiques apportées à cette approche et d'en montrer les limites explicatives de notre étude :

- ♣ La culture réduit les individus à des objets, l'accent est mis sur la reproduction et non le changement social ;
- ♣ pour réussir son intégration l'individu doit éprouver un sentiment d'appartenance (concept que nous détaillerons plus bas) pour ne pas être marginalisé ;
- ♣ et enfin le focus fait sur les premières relations qui sont déterminantes pour la bonne intégration de l'individu dans son groupe d'appartenance, néglige toutes les autres relations qui surviennent tout au long de la vie.

Nous retiendrons que cette approche manque de dynamisme et dans notre cas où un changement de culture survient pour les étudiants (nouvelles normes, valeurs etc), elle ne peut pas tout expliquer. Certes les premiers ressentis des étudiants étrangers se rapportent à des explications culturalistes mais cela serait une erreur de s'y limiter.

L'analyse abordée dans la partie suivante montrera que dans le parcours des étudiants étrangers, tout ne relève pas de la dimension culturelle mais qu'ils ont aussi la possibilité de faire des choix personnels et stratégiques.

3.1 Le département comme nouveau départ

Au regard de la campagne d'entretiens menée, nous observons une véritable rupture dans le récit du parcours des étudiants étrangers. Cette rupture se situe au moment du passage en département. C'est pour cette raison que nous nous servons exclusivement du discours des étudiants étrangers qui sont en département pour traiter cette partie.

Auparavant, nous avons démontré que le parcours des étudiants était identique et qu'au-delà des nationalités mais aussi des individualités, ils avaient un parcours commun, nuancé par une adaptation plus ou moins longue selon les profils. Pour ceux qui réussissent le passage en deuxième année, cela signifie qu'ils se sont appropriés le système scolaire. Le premier cycle a été une étape scolaire rude à franchir, il est resté longtemps leur unique préoccupation. En revanche, quand ils évoquent leur arrivée en département, nous constatons que les trajectoires se différencient et que la scolarité n'est plus un frein à une adaptation sociale complète.

Le département va redistribuer « les cartes du jeu » et marquer un tournant dans le parcours des étudiants étrangers. En effet, il est synonyme de l'acquisition d'une stabilité étant donné que l'arrivée en département implique que l'étape la plus difficile de leur scolarité a été franchie, rendant leur avenir dans l'établissement plus clair. Le département est aussi synonyme de rassemblement car les étudiants des filières internationales et du premier cycle classique y sont regroupés sur l'unique critère de la spécialité scientifique, qu'ils considèrent comme un véritable point commun. A l'inverse, ce qui rend cette période difficile pour les étudiants est que le réseau social qu'ils avaient commencé à établir s'est dispersé entre les différentes spécialités. Il faut soit le reconstruire soit l'entretenir.

« Quand j'ai été pris en Génie mécanique, j'ai commencé à stresser moins parce que le premier cycle c'était vraiment dur, j'avais peur de ne pas être pris parce que c'est dur d'entrer dans ce département. » (Étudiant brésilien, 3^{ème} année Génie Mécanique Conception).

« C'est fini les filières, on est tous là parce qu'on aime la même chose, ça nous fait déjà un point commun ». (Étudiant brésilien, 3^{ème} année Génie Mécanique)

En résumé, le réseau de soutien dont la création est entamée en premier cycle est mis en péril par l'arrivée en département qui constitue un moment clé dans le parcours des étudiants étrangers de l'INSA. L'étape franchie du premier cycle rend leur avenir dans l'organisation moins flou mais qu'en est-il du projet professionnel ?

3.1.1 Le projet professionnel comme enjeu personnel

Réussir sa scolarité est une motivation commune à tous les étudiants, étrangers ou non. En revanche, le projet professionnel est un véritable enjeu personnel. L'étudiant redevient acteur de son orientation puisqu'il entre dans le département qu'il a lui-même choisi. La totalité des étudiants que nous avons rencontrés ont obtenu leur « premier choix », leur donnant le sentiment de pouvoir à nouveau maîtriser leur avenir. L'impression de « subir » les changements notamment scolaire est remplacée par un nouveau sentiment qui traduit la fierté de la réussite et l'ambition naissante. La détermination et l'ambition se ressentent fortement dans les discours, en témoigne l'extrait suivant : « *Moi je suis venu à l'INSA pour réussir et rien d'autre, c'est pas du tourisme. Bien sûr on profite, un peu, mais ça m'empêche pas de travailler dur. Je veux vraiment travailler dans le génie civil, j'ai envie de faire des grands chantiers internationaux et j'ai tout fait pour réussir.* » (Étudiant marocain, 5^{ème} année génie civil).

« C'est bon maintenant que je suis en GE, je suis contente, avant j'avais trop peur de rentrer au Vietnam avant d'avoir fini. Je sais que le département c'est plus facile, il faut juste travailler dur mais maintenant on a l'habitude. »

(Étudiante vietnamienne, 3^{ème} année Génie Électrique).

Le projet est plus ou moins élaboré selon l'étudiant. Certains semblent l'avoir esquissé très tôt, avant même leur arrivée à l'INSA, l'ayant simplement mis de côté dans le but de franchir l'étape difficile du premier cycle. D'autres savent seulement où ils veulent travailler ou ce qu'ils ne veulent absolument pas faire, rien de précis mais une orientation tout de même. Souvent, ces étudiants lorsque nous abordons la thématique de l'avenir, alternent entre un vocabulaire traduisant l'imprécision et l'incertitude. Certains points du projet sont encore flous tandis que d'autres sont très précis. Nous avons donc été confrontés à des étudiants qui pour beaucoup savaient déjà où ils envisageaient de travailler, sans pour autant viser de poste en particulier.

Il y a donc une véritable dimension individuelle dans le projet professionnel. Cette prise en main de leur avenir va se traduire par une orientation de leur comportement en fonction des objectifs plus ou moins précis de leur projet.

Parler d'orientation du comportement en fonction d'un enjeu revient à parler d'un comportement « stratégique ».

3.1.2 Au prisme de l'analyse stratégique

Nous allons brièvement passer notre analyse au prisme de l'analyse stratégique des organisations puisque parler de comportement stratégique des étudiants fait écho au comportement stratégique des acteurs dans l'organisation.

Commençons par caractériser l'organisation. Elle se définit par l'accueil de la plupart des activités humaines et son accompagnement toute la vie des individus : des maternités aux établissements scolaires. L'INSA est donc une organisation, un outil rationnel, un instrument mis en place pour atteindre des buts. Ces derniers sont censés être commun à tous ses membres. Il s'agit d'une définition « intégrative » des organisations (théorie fonctionnaliste³¹). Cependant, cette définition fait de l'organisation un instrument rationnel qui peut être discuté.

En réalité, il y a une diversité des buts que décrit Friedberg dans son ouvrage *Le pouvoir et la règle*³², publié en 1993, qui dépend de la position dans la structure, de l'articulation des buts communs et des buts organisationnels. Les individus ont des buts et non les organisations. Ce paradigme semble plus convenir à notre interprétation puisqu'il relève du construit social. En outre, les travaux développés par le paradigme fonctionnaliste considère que l'homme est passif, or nous allons le démontrer, par l'exposé des stratégies étudiantes, que l'individu comme un acteur fait des choix et développe des stratégies dans un univers de contraintes et de ressources. Nous allons insister sur deux ressources primordiales dans le fonctionnement des stratégies : les réseaux de sociabilité et les associations. En revanche, nous allons peu aborder les contraintes organisationnelles car nous pensons que les confrontations culturelles en constituent la majeure partie.

L'analyse stratégique est une approche développée par Crozier et Friedberg (1977)³³. Cette approche repose sur une remise en cause de principe de convergence des objectifs qui inspira notamment l'organisation scientifique du travail et le courant des relations humaines. L'analyse stratégique comme mentionnée précédemment repose sur une conception active du comportement des individus pour définir l'organisation.

En voulant rendre compte des difficultés des étudiants, nous nous sommes pendant un certain temps laissé guider par une interprétation mettant en valeur l'aspect « subi » de leur parcours.

³¹ Le fonctionnalisme est une théorie dominante en sociologie au 20^{ème} siècle. Ses principaux auteurs sont Talcoltt Parsons et Robert K.Merton. Cette sociologie appréhende les sociétés à partir des institutions assurant leur stabilité et surtout structurant les comportements des individus à travers des rôles et des statuts.

³² E. Friedberg, *Le pouvoir et la règle*, éd.Seuil, 1993.

³³ M. Crozier, E. Friedberg, *L'Acteur et le système*, Editions du Seuil, 1977.

En découvrant la nature différente des comportements des étudiants à leur arrivée en département, nous avons compris que l'étudiant tout comme le salarié n'est pas un rouage asservi de l'organisation. Cela ne nie pas pour autant qu'il soit confronté à un certain nombre de contraintes : allant du choc culturel aux changements de système scolaire.

A la page 37 de l'ouvrage *L'acteur et le système* (1977) Crozier et Friedberg signalent que « *non seulement les hommes ne s'adaptent pas passivement aux circonstances, mais ils sont capables de jouer sur elles et ils les utilisent beaucoup plus souvent qu'on ne le croit de façon active* ». Cette phrase éclaire parfaitement le phénomène d'« appropriation » du système scolaire que nous pourrions à présent qualifier de stratégie d'ajustement scolaire puisque l'étudiant utilise les règles du jeu pour élaborer une stratégie active en réaction à un nouveau contexte.

Chaque étudiant dispose d'une marge de liberté « irréductible » qui va lui permettre de développer des stratégies. Cependant, c'est le projet professionnel qui va différencier les objectifs et notamment par le choix du pays où ils souhaitent travailler à la fin de leur cursus. Le projet professionnel constitue également la « zone d'incertitude » et c'est à cet endroit qu'ils peuvent prendre le contrôle. En revanche, les relations de pouvoir, qui sont un des piliers de la théorie, restent flous, d'autant plus que la concurrence qui aurait pu être un enjeu de pouvoir n'a pas été assez évoquée. Nous pouvons également ajouter à cela le fait que cette théorie coupe les acteurs de leur passé.

L'analyse stratégique, nous l'avons démontré peut être pertinente pour traiter le comportement des étudiants étrangers à l'INSA mais il faut faire attention à ne pas basculer dans une réduction à l'utilitarisme.

3.2 L'adaptation sociale : un enjeu stratégique

D'après nos entretiens, nous avons pu déceler un investissement différencié du champs culturel et social par les étudiants étrangers en fonction de leur projet professionnel.

Une lecture postérieure à notre analyse propose un cadre comparable au notre, il s'agit d'un ouvrage anglophone de J.W Berry, *Acculturation studies in plural societies*, publié en 1989 et traitant des différents modes d'acculturation dans le contexte de l'immigration. Chacun va avoir sa manière d'évaluer son acculturation et va développer des stratégies de contacts, d'attitudes et de participation pour y faire face.

Dans son ouvrage, il explique que l'une des stratégies vise au maintien et au développement de sa culture ethnique tandis que l'autre renvoie au désir de contacts interculturels. Sur cette base, l'auteur développe, ce que nous allons également faire, plusieurs stratégies allant de la marginalisation à l'intégration.

En ce qui nous concerne, nous n'avons pas rencontré d'étudiants en stratégie de marginalisation (rejet de sa propre culture et de celle de l'accueillant) puisque le fait même de participer à notre enquête traduit une volonté de contact de la part de l'étudiant.

Ce qui va différencier nos stratégies de celle de J.W. Berry élaborées dans le cadre élargi de l'immigration et du contact entre deux cultures, c'est que les nôtres interviennent dans le contexte particulier d'une école d'ingénieurs qui offre un ensemble de ressources et de contraintes particulières. De plus, les stratégies sont entièrement corrélées au projet professionnel des étudiants étrangers et se basent sur une gestion des réseaux de sociabilité.

Comme nous l'avons esquissé, les étudiants étrangers de l'INSA ont un comportement stratégique corrélé à leur projet professionnel expliquant pourquoi leur parcours se différencient à l'entrée en département.

Nous distinguons une typologie de trois orientations stratégiques.

3.2.1 La stratégie de dissociation

La stratégie de dissociation est très courante, elle est adoptée par 40 à 45% des étudiants de notre échantillon. Si nous considérons notre échantillon comme représentatif de la population étrangère « insalienne », nous pouvons dire que près d'un étudiant étranger sur deux adopte cette stratégie.

Cette stratégie est choisie par les étudiants étrangers qui souhaitent, quelque soit les opportunités de carrière qui s'offrent à eux, retourner dans leur pays d'origine.

Lors des entretiens, ces étudiants tiennent un discours très similaire : ils nous expliquent que rester en France définitivement est inenvisageable et même si certains souhaitent rester quelques années afin d'obtenir une expérience valorisante pour leur CV, ils

*« Il faut que je rentre dans mon pays, je suis venu ici pour apprendre et après je retourne dans mon pays, c'est sur. »
(Étudiant Vietnamien, 4^{ème} Année Génie Électrique)*

ne peuvent se projeter dans l'avenir qu'en l'envisageant dans leur pays d'origine. En partant étudier à l'étranger, l'étudiant ne perd pas de vue qu'il a un choix à faire quand viendra la fin de son séjour : rester ou partir. Pour lui, le choix est déjà fait, il peut être motivé par des facteurs économiques mais aussi familiaux.

A l'image de l'expatrié, l'étudiant envisage de rentrer chez lui et c'est d'ailleurs pour cette raison qu'il ne quittera pas le campus pour se créer un espace de vie plus convivial. L'étudiant qui adopte la stratégie de dissociation ne souhaite pas évoluer dans un autre cadre que celui que lui propose l'INSA. Il est venu dans cette école pour effectuer ses études et c'est pour cela qu'il ne tentera pas de se construire un environnement distinct de celui de sa

*« Nous sommes venus ici pour devenir ingénieurs, nos parents comptent sur nous, donc on est sérieux et on travaille dur pour réussir. On n'est pas venu pour s'amuser comme les erasmus par exemple. En plus, j'ai pas besoin d'aller ailleurs parce qu'il y a tout ici. »
(Étudiant Chinois, 5^{ème} année Génie électrique).*

scolarité. Cette attitude est très révélatrice puisqu'elle montre que l'étudiant étranger ne souhaite pas donner d'autre signification à son séjour que celle de ses études. Au regard de cette volonté, il accepte plus facilement contrairement à d'autres de vivre les cinq années exclusivement sur le campus. L'étudiant en « dissociation » est membre d'un groupe qui représente sa communauté nationale et son investissement dans le

champs social va consister à éviter toutes formes d'interaction avec les membres des autres groupes, les français en particulier. Cette communauté correspond à ce que R.K. Merton (1965) appelle « le groupe d'appartenance ».

En sociologie, le concept de groupe définit un ensemble d'individu en interaction selon des règles établies, ou encore un certain nombre de personne ayant des rapports sociaux caractéristiques et organisés. Quant au groupe d'appartenance, nous le définissons comme le groupe auquel l'individu est « censé » appartenir. En d'autres termes, l'étudiant est membre de son groupe national sans avoir besoin d'en être conscient mais il y appartient réellement car il y joue un rôle.

Bien sûr, il ne pourra pas éviter les prescriptions de l'organisation en refusant de coopérer avec les étudiants français. En revanche, il veillera à limiter son investissement à la sphère scolaire et à ne jamais l'étendre à la sphère privée.

Dans cette stratégie l'étudiant dispose donc de deux réseaux : celui des étudiants français, qui appartiennent à sa classe (en département) et celui de sa communauté nationale, qu'il a maintenu depuis son arrivée à l'INSA. Ces deux réseaux ne sont pas liés et la stratégie va consister à les maintenir dans des espaces qui ont des significations différentes. D'ailleurs, lorsqu'ils nous parlent des membres de leur groupe d'appartenance, les étudiants étrangers utilisent souvent les expressions «solidarité», «entraide» et «compréhension». Ces mots résument bien la relation qu'ils entretiennent : une relation d'entraide et de solidarité basée sur une compréhension mutuelle de la situation de l'autre.

*« Oui, j'ai des amis français dans ma classe, on travaille ensemble sur les projets, ça se passe bien[...] Non, mes vrais amis sont des brésiliens, c'est normal je partage tout avec eux, c'est pas que pour les cours. »
(Étudiante brésilienne 5^{ème} année informatique).*

Le réseau des étudiant français appartient uniquement à la sphère scolaire et n'est activé que par la contrainte organisationnelle. Cela signifie que l'étudiant étranger ne coopérera avec l'étudiant français que s'il y est obligé, par les professeurs notamment. En revanche, quand

« C'est vrai que quand les professeurs ne choisissent pas à notre place les groupes, je préfère me mettre avec un étudiant chinois parce que c'est plus facile pour nous deux de se comprendre. » (Étudiant chinois, 4^{ème} année GCU)

l'organisation lui laisse la possibilité de faire un choix, automatiquement il choisira de collaborer avec un étudiant de la même nationalité que la sienne, qu'il appartienne ou non à son propre réseau. En interrogeant les étudiants sur ce point, ils répondent souvent en employant les expressions « naturel », « réflexe » et « plus facile ». Collaborer avec le français est donc synonyme de difficulté et d'effort.

Cette stratégie est peut-être la plus visible des trois. En séparant son réseau national de son réseau français et en les utilisant dans des sphères bien distinctes, l'étudiant étranger rend sa stratégie très visible auprès des autres étudiants. Ainsi, le paysage de l'INSA est marqué par des groupes d'étudiants de même nationalité circulant sur le campus. De plus, ce comportement peut être considéré comme « déviant » par certains.

« Moi je ne comprend pas pourquoi ils restent toujours qu'entre eux. Ils sont venus en France pour rester entre eux, dans ce cas pourquoi venir faire ses études en France ? ». (Étudiant français, Guadeloupe, 3^{ème} année)

La déviance est un concept développé par Howard Becker, sociologue américain des années 1930. Elle regroupe des comportements non conformes aux normes faisant l'objet d'une réprobation sociale. Il existe plusieurs formes de déviance possibles :

- ⤴ la délinquance qui entraîne une sanction juridique puisque ici la norme prend appuie sur une loi,
- ⤴ la variance qui est un simple écart aux habitudes et qui ne sera pas sanctionnée mais qualifiée d'originale (la norme est juste bousculée),
- ⤴ la marginalité qui est un écart brutal aux normes sociales, mais qui ne fait pas l'objet d'une sanction juridique,

La stratégie de dissociation va donc être perçue comme un comportement marginal qui va subir la réprobation sociale des autres étudiants, mais également des membres de l'organisation. Ce comportement est perçu comme marginal dans l'esprit des membres de la culture accueillante car il est considéré comme une forme de communautarisme. Au départ ce concept de « communautarisme » (créé au États-Unis) désignait simplement une philosophie, exprimant la dépendance de l'individu à ses appartenances (culturelles, ethniques, religieuses ou sociales). En France, il prend une autre signification puisque la république française serait par essence « anti-communautariste ».

Aujourd'hui, le communautarisme est avant tout un mot qui relève du discours politique. Depuis une vingtaine d'années environ, il est défini par ses critiques comme un projet socio-politique visant à soumettre les membres de la communauté aux normes de ce groupe, à contrôler les opinions, les croyances et les comportements de ceux qui y appartiennent.

Même si à l'INSA, il est peu probable que la condamnation de la stratégie de « dissociation » soit perçue en ces termes, en revanche elle est probablement interprétée comme une forme de revendication culturelle. Pour certains étudiants, cette stratégie reflète un trait caractéristique

de la culture nationale. En effet beaucoup de personnes attribuent ce comportement stratégique à certaines nationalités : « *Les chinois, ils sont comme ça, il se mélangent pas, c'est leur culture* ». (Étudiant français, Martinique, première année amerinsa)

Les normes peuvent donc apparaître comme arbitraires et les comportements déviants sont étiquetés en tant que tels par les individus ayant le pouvoir d'imposer leurs normes (ce que H. Becker appelle « les entrepreneurs morale »). Lors de certains entretiens, nous avons constaté que l'étudiant étranger en stratégie de dissociation a conscience qu'il enfreint une norme socialement admise. En effet, il tente d'aller à l'encontre des reproches qu'il a pu entendre à l'égard de sa nationalité. C'est pour cette raison que nous avons dû insister plus longuement sur la détection des réseaux de sociabilité durant les entretiens.

« *J'ai des amis français, c'est juste que c'est normal de connaître des gens de son pays mais j'ai des amis français. Ils sont gentils les français, moi je les aime bien* ». (Étudiant chinois, 4^{ème} année GCU)

En résumé, cette stratégie repose sur la volonté de l'étudiant étranger de maintenir sa migration comme partielle et de retourner vivre dans son pays d'origine. Dans cette stratégie de « dissociation », l'étudiant est membre d'un réseau qui représente son groupe d'appartenance national. Il souhaite éviter toute interaction avec les membres des autres groupes (en particulier les français) en dehors des prescriptions de l'organisation et de la sphère scolaire. Il possède donc deux réseaux distincts qu'il ne met pas en relation.

3.2.2 La stratégie d'assimilation

Cette stratégie est très peu présente chez les étudiants étrangers de l'INSA, elle représente sur notre échantillon 7 personnes sur 60, soit environ 10%. Elle exprime comme son nom l'indique, la volonté de l'étudiant de s'assimiler à la culture du pays d'accueil, de ne pas maintenir sa propre « identité culturelle ». La stratégie se traduit à travers leur discours par l'expression d'un regard très critique envers leur pays d'origine. A contrario, l'étudiant qui adoptent cette stratégie exprime à l'égard de la France un certain nombre de remarques positives, allant du simple compliment sur les atouts culinaires du pays à l'évocation de son « indéniable » avancée sociale.

Des entretiens ont révélé l'utilisation régulière de la troisième personne du singulier ou du pluriel pour désigner le pays d'origine, exprimant clairement le sentiment de non appartenance de l'étudiant. Cette formulation est très révélatrice car elle arbore un caractère non naturel qui semble demander à l'étudiant un effort particulier. Ainsi en relisant nos entretiens, nous noterons quelques usages de la première personne du pluriel, preuve de l'aspect « stratégique » du comportement ou de leur attachement « inconscient » à leur pays d'origine.

Dans cette stratégie assimilationniste, l'étudiant étranger va avant tout chercher une interaction soutenue avec les membres de la culture « accueillante », les étudiants français. Il agit de manière plus individuelle contrairement à la stratégie de dissociation qui repose sur une dimension collective. De plus, le moment de sa mise en place est plus difficile à évaluer et n'intervient pas forcément au moment de l'entrée en département même si elle va s'y déployer.

En outre, cet étudiant aborde les premières difficultés avec une intention particulière, celle d'« incorporer » pour mieux reproduire. Les premiers mois à l'INSA sont une véritable épreuve d'apprentissage et de mise en pratique, une forme de nouvelle socialisation peut-être.

Les motivations de ce choix stratégique sont très variées mais relèvent toutes d'une forme d'admiration face à la « culture française », expliquant pourquoi leur projet professionnel est nourri par l'unique espoir de pouvoir vivre en France.

Afin d'illustrer cette stratégie, nous avons choisi de faire le portrait d'un étudiant dont l'entretien traduit très clairement une stratégie d'assimilation. Cette interview revêt une dimension assez caricatural et pertinente pour notre démarche analytique. Ce portrait que nous allons vous présenter est aussi un des entretiens qui nous a le plus marqué, à la fois par sa charge émotionnelle mais aussi la nature réflexive du discours de l'étudiant.

Portrait d'un étudiant à la recherche d'« une patrie de substitution »

Âgé de 23 ans, cet étudiant d'origine marocaine vient de Casablanca, une des capitales économiques les plus puissantes d'Afrique. Venu étudier à l'INSA de Lyon pour devenir ingénieur en génie civil, cet étudiant attend en réalité bien plus de cette mobilité qu'une simple formation scientifique de qualité.

Il nous confie durant l'entretien qu'il est venu en France pour «fuir» son pays, pour sortir de son «enfer quotidien». En effet, ce jeune homme est homosexuel et depuis sa plus jeune enfance, il vit sous les traits d'«un personnage» qu'il n'est pas. Il passe ses journées à imaginer sa vie ailleurs, dans un monde où il pourrait vivre sa sexualité au grand jour. Il nous explique avec beaucoup d'amertume que même si le Maroc par son rayonnement touristique arbore une image de tolérance, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'un pays musulman, où l'homosexualité est fortement rejeté.

En réalité, ce qui pousse ce jeune homme à prévoir dès l'âge de 15 ans son départ pour la France, c'est surtout son quotidien difficile dans la sphère familiale. Même si tout le monde ressent bien sa différence, le sujet reste tabou et jamais, il le sait, il ne pourra révéler son homosexualité à sa famille. Alors, il décide d'aller chercher ailleurs ce qu'il ne trouve pas chez lui, la possibilité d'être lui-même.

Dans ce cas, pourquoi aller très loin, de l'autre côté de la méditerranée, la France lui fait « les yeux doux ». Le pays des droits de l'homme, que peut-il espérer de mieux pour vivre au grand jour sa différence? Venir étudier à l'INSA n'est en réalité qu'une étape à franchir et à l'image de l'étudiant qui opte pour une stratégie de « dissociation », n'imaginant pas son avenir ailleurs que dans son pays d'origine, cet étudiant, lui, n'imagine pas sa vie ailleurs qu'en France. Venir à l'INSA est en soi une stratégie.

Alors dès son arrivée, il fait le choix de l'assimilation à la culture « française ». Il exprime ouvertement son rejet pour sa culture d'origine, « ils me rejettent alors je les rejette, c'est logique non ? ». Au quotidien sa vie à l'INSA est très intense, il fait la fête, se fait pleins d'amis et surtout il veille à ne pas côtoyer les membres de sa communauté nationale.

Aujourd'hui son parcours à l'INSA est fini. Il ne sait plus si la France est vraiment un pays si tolérant car ces cinq années lui ont permis d'entrevoir une réalité différente de celle qu'il imaginait. L'acceptation de l'homosexualité est en réalité une simple tolérance qu'il qualifie de « juridique » : simplement parce que la France ne pénalise pas juridiquement l'homosexualité. Désormais, son projet est flou et il ne sait plus vraiment s'il veut rester en France même si un retour définitif au Maroc reste inenvisageable, il optera sûrement pour une nouvelle destination, NewYork.

A travers le portrait que nous avons présenté, nous constatons que la stratégie d'assimilation est très liée à une dimension psychologique. L'étudiant semble être à la quête d'un lieu idéal, pour vivre pleinement son homosexualité. Sa venue à l'INSA peut donc éventuellement s'apparenter à une forme d'exil à l'instar de la femme maghrébine. Quant à ses aspirations à la modernité, elle est contrainte par le poids des traditions à enclencher une quête d'un lieu où elle pourra pleinement vivre ses aspirations (R. Bistolfi, F. Zabbal, 1995)³⁴. Cette situation peut également s'appliquer aux étudiants étrangers qui nourrissent des projets de départ vers la France dans le but de réaliser leur rêve de liberté. Souvent ils considèrent la France comme un pays où peuvent s'exprimer toutes formes d'aspirations à la modernité, l'homosexualité en faisant partie.

Durant les autres entretiens qui ont révélé une stratégie d'assimilation, nous avons également été confronté à plusieurs cas d'étudiants en situation de couple avec un(e) étudiant(e) français(e). Dans un article de Martyne Perrot³⁵, *Le choix d'un conjoint français comme choix culturel*, l'auteure explique que les mariages « mixtes » traduisent une volonté de recherche d'une identité culturelle et sociale nouvelle et de l'oubli d'une position sociale due à l'origine ethnique. Même si cette explication semble pouvoir être une hypothèse intéressante pour expliquer la corrélation du choix du conjoint avec l'adoption d'une stratégie d'assimilation, nous ne disposons pas d'assez d'informations sur ces couples pour la confirmer. De plus, nous ne pouvons pas déterminer clairement si la relation amoureuse est à l'origine du comportement « assimilationniste » ou si elle est bien utilisée comme une ressource stratégique en lien avec le projet professionnel.

Finalement, nous retenons qu'il est difficile de rattacher directement cette stratégie au projet professionnel de l'étudiant car nous avons souvent été confronté à des explications psychologiques liées aux histoires personnelles et impliquant que la stratégie assimilationniste est certainement antérieure à l'arrivée des étudiants à l'INSA. Le projet professionnel n'est finalement qu'une ressource dont l'enjeu stratégique est de pouvoir rester en France.

³⁴R. Bistolfi et F. Zabbal, *Islams d'Europe : intégration ou insertion communautaire ?*, Editions de l'Aube, collection « Monde en cours », 1995

³⁵ Martyne Perrot, *Le choix d'un conjoint français comme choix culturel*, éd. L'Harmattan, C.Labat et G.Vermes, *Cultures ouvertes. Sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction* (Vol. 2) 1994.

3.2.3 La stratégie d'articulation

Comme la stratégie de dissociation, la stratégie d'articulation est adoptée par environ un étudiant sur deux de notre échantillon. En revanche, elle repose sur un projet professionnel aux multiples options. En effet, ici l'étudiant étranger n'envisage pas forcément un retour dans son pays d'origine, il élabore son choix en fonction des opportunités qui peuvent s'offrir à lui. Selon son parcours, ses affinités, mais aussi les débouchés de son secteur de formation, l'étudiant choisira de rester en France, d'aller ailleurs ou encore de retourner dans son pays. Le dénominateur commun de ces différentes options, c'est qu'il souhaite travailler dans une entreprise d'envergure internationale, en lien si possible avec son pays d'origine. De plus, l'étudiant adoptant cette stratégie semble avoir ciblé les postes qui lui conviendraient, envisageant le plus souvent son avenir de manière ambitieuse.

*« Moi je pense qu'on ne peut pas comparer la France, c'est un pays très évolué, là-bas en Roumanie c'est vraiment pas pareil, ils ne sont pas vraiment modernes pour les relations des filles et des garçons par exemple. »
(Étudiante Roumaine, 3^{ème} année informatique)*

Cette ambition fut ébranlée pour certains étudiants, qui lors des entretiens nous ont fait part avec inquiétude de l'impact de la « fameuse » circulaire Guéant³⁶, ayant pour but de durcir les conditions de passage du statut d'étudiant à celui de salarié. En effet, plusieurs centaines de diplômés étrangers, dont certains très qualifiés et qui avaient été recrutés par des entreprises françaises, n'ont pas pu obtenir un changement de statut. Les employeurs ont renoncé à les embaucher et plusieurs d'entre eux se sont retrouvés en situation irrégulière. Il semble que pour certains des interviewés, cette loi a remis fortement en cause la stabilité de leur projet professionnel. Ils se rendent compte que la France n'a peut-être pas tant besoin d'eux, détruisant au passage l'illusion que certains pouvaient avoir sur les conditions de traitement des étrangers en France. Un étudiant roumain de 4^{ème} année en télécommunication, nous a confié qu'il pensait que le statut d'ingénieur ne faisait pas de lui quelqu'un que l'on traite comme un immigré qui a fuit son pays et que cette circulaire a éliminé la France des différentes options qu'il envisageait.

³⁶ Rappelons qu'actuellement cette circulaire a été abrogée.

En dehors de « cet épisode douloureux », pour ces étudiants la réussite professionnelle reste synonyme de mobilité et ils ont pleinement conscience que leur passage à l'INSA peut être très valorisant dans l'univers professionnel, un véritable atout personnel.

La stratégie d'« articulation » va également reposer sur une volonté de maintenir son réseau national (d'une certaine manière son identité culturelle), tout en interagissant au quotidien avec les membres

*« Moi c'est plutôt dans la gestion de projet que je veux travailler, pas du technique, c'est pas trop mon truc. Je veux une entreprise internationale, qui travaille avec les pays d'Amérique latine par exemple, ou une entreprise internationale dans mon pays, comme ça je travaille avec les européens. »
(Étudiant Roumain, 4^{ème} année télécommunications)*

d'autres groupes. Cela consiste dans un premier temps à aller au-delà du groupe d'appartenance et à se créer un ou plusieurs groupes de références. Le groupe de référence relève d'un choix contrairement au groupe d'appartenance. Dans la stratégie de « dissociation », le groupe d'appartenance sert de groupe de référence, en revanche dans la stratégie d'articulation, le groupe de référence peut être considéré comme un groupe de non-appartenance (un groupe auquel l'individu n'appartient pas). Ce groupe peut alors reposer sur de nombreuses caractéristiques, la nationalité ne devant pas être celle qui prévaut.

Pour un grande partie des étudiants interrogés, le département de spécialité, qui relève d'un véritable choix, est considéré comme un groupe de référence. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le département est un point commun et c'est pour cette raison qu'il constitue

*« Le fait d'avoir choisi la même spécialité scientifique, ça prouve qu'on aime la même chose. En fait ça remplace les filières internationales, maintenant on appartient aux étudiants de génie civil, ou d'informatique etc »
(Étudiant marocain, 4^{ème} année Génie Civil Urbanisme)*

un des groupes de référence le plus important à l'INSA. Il en existe d'autres, notamment ceux liés à des passions ou des activités extrascolaires (comme le sport, le théâtre etc). Le département est la ressource de réseau de sociabilité la plus vaste pour les étudiants étrangers qui adoptent cette stratégie. En effet, le groupe de référence n'étant pas par définition le groupe d'appartenance, national en l'occurrence, cela signifie

qu'il est constitué indistinctement d'étudiants étrangers et français .

La stratégie d'articulation repose alors sur l'articulation des différents réseaux : d'appartenance (la nationalité) et de référence (département, sport etc.). Finalement, indifféremment de sa nationalité, l'étudiant appartient à plusieurs réseaux.

Cependant, les étudiants qui effectuent des « rapprochements culturels » entre différentes nationalités et dont le réseau de sociabilité est uniquement basé sur cette proximité culturelle sont en réalité dans une stratégie de dissociation. Souvent durant les entretiens, ces étudiants pensent avoir un réseau très éclectique alors qu'en réalité, il s'agit clairement de rapprochement culturel entre différentes nationalités. Ce phénomène se produit très souvent avec les populations d'Amérique latine. « *C'est vrai qu'en AMERINSA , on se mélange plus que dans les autres filières. En ASINSA, je sais que les chinois et les vietnamiens, ils ne restent jamais ensemble. Nous on a les mêmes goûts et on se comprend* », nous dit un étudiant mexicain dont le réseau est uniquement constitué de ce qu'il appelle « *les latinos* ».

En revanche, ce phénomène est beaucoup moins marqué pour les pays européens. En effet, nous n'avons pas besoin de voyager à des milliers de kilomètres pour constater que l'Europe présente une mosaïque de cultures différentes, à l'image de ce que nous confient certains étudiants roumains en exprimant leur étonnement face aux différences culturelles ressenties par rapport à la France : « *nous sommes si proches et pourtant si différents* ». L'histoire commune et la proximité géographique sont loin de toujours signifier une proximité culturelle.

En adoptant la stratégie d'articulation, l'étudiant exprime avant tout la volonté d'aller au-delà des différences pour trouver des points communs. La volonté de découvrir des choses nouvelles est aussi une des caractéristiques principales de l'étudiant en stratégie d'articulation, qui pense ce comportement comme relevant de sa personnalité. Ainsi, nous relevons souvent les expressions suivantes en entretien : « *je suis très curieux* », « *j'aime découvrir* » ou encore « *j'aime rencontrer des gens différents* ». Certains considèrent ce trait de personnalité comme le moteur principal de leur choix de mobilité.

Finalement, la stratégie d'articulation est la recherche d'une forme d'intégrité culturelle dans laquelle l'étudiant cherche à participer à un réseau social autre que celui de sa communauté nationale ou « culturelle ». Son interaction avec un réseau élargi lui permet à la fois d'améliorer son français mais aussi d'accéder à un certain nombre d'informations issues de la variété des expériences étudiantes.

Cette stratégie demande un fort investissement personnel puisqu'il faut entretenir plusieurs réseaux à la fois et les articuler. Pour ne pas passer pour un « opportuniste » l'étudiant doit veiller à ne pas attribuer un usage unique à chaque groupe, cela signifie qu'il doit entretenir des liens interpersonnels avec des membres de chaque groupe.

Même si la stratégie d'articulation semble de prime abord la plus équilibrée puisque articulant des réseaux diversifiés et visant des entreprises tournées vers l'internationale, elle a également ses limites.

En effet, comme Mihaela Florina Nedelcu³⁷ le suggère dans son article sur *Les migrations internationales des professionnels roumains hautement qualifiés*, en cherchant à cultiver des liens très diversifiés, l'étudiant risque de se retrouver avec une sociabilité basée sur des « relations faibles », certes susceptibles de pourvoir des ressources plus variées mais des relations « superficielles ».

³⁷ Mihaela Florina Nedelcu, *Les migrations internationales des professionnels roumains hautement qualifiés* Institut de Sociologie et de Sciences Politiques, Université de Neuchâtel, Suisse, 2001.

3.3 Les dispositifs « insaliens » : ressources ou contraintes ?

3.3.1 Le milieu associatif : un réseau inépuisable

L'INSA de Lyon a pour tradition d'avoir une vie associative très riche, elle compte près de 130 associations aux thèmes divers et variés. C'est un élément majeur de la vie des étudiants. De plus, ces associations sont soutenues directement par l'organisation qui leur fait bénéficier de locaux. Plus de 2500 élèves se déclarent adhérents à des associations (domiciliées sur le campus) et plus de la moitié représentent des associations sportives, culturelles ou de divertissement. Cette vie associative n'est pas sans conséquence sur le parcours des étudiants étrangers qui au regard de leurs stratégies sont amenés à l'utiliser comme une ressource.

L'enquête OVE (Observatoire nationale de la Vie Étudiante) sur les engagements bénévoles des étudiants, publié en 2003³⁸, relie les activités associatives aux types d'études poursuivis, en commençant par le type d'établissements : 23,8% ont une activité associative en STS, 16,1% en IUT, 8,6% à l'université et 3,3% en préparation intégrée. L'enquête distingue ensuite selon le type d'études : 11,5% en droit et sciences économiques, 10,4% en médecine et 7,6% en lettres et sciences humaines.

Ce qui nous intéresse est la distinction par cycles d'études, montrant que les premiers cycles connaissent moins d'activités associatives que les seconds. En effet, nous constatons dans notre échantillon d'interviewés que les étudiants étrangers des filières internationales (le premier cycle) participent très peu aux associations « insaliennes » pourtant très présentes. Par contre, les étudiants des départements sont beaucoup plus actifs, phénomène que nous pouvons relier à la mise en place de leur stratégie d'adaptation.

Guillaume Houzel, dans cette enquête, nous permet de nuancer l'hypothèse selon laquelle, les emplois du temps surchargés des étudiants de premier cycle seraient à l'origine de cet écart de participation avec le département.

³⁸ Guillaume Houzel, *Les engagements bénévoles des étudiants : perspectives pour de nouvelles formes de participation civique*, Observatoire nationale de la vie étudiante, La documentation française, juin 2003.

En effet, il explique que l'engagement associatif ne paraît pas peser sur l'emploi du temps académique ni sur les activités rémunérées, mais aurait plutôt une tendance contraire puisque les étudiants engagés ont souvent des activités culturelles tout en cumulant avec leurs études.

En revanche, nous ne pouvons pas nier que les engagements « prennent du temps » et qu'une bonne gestion entre le temps scolaire et le temps associatif est nécessaire.

Enfin au niveau de l'analyse des motifs de l'engagement associatif, ils varient d'une enquête à l'autre. Il en résulte un ensemble de données voir de typologies relativement différentes mais qui permettent de noter l'existence de trois dimensions structurantes que la sociologue Valérie Becquet³⁹ développe dans un de ses articles.

Nous retiendrons tout d'abord la première et la plus dominante des justifications de l'engagement associatif : le relationnel. Il semble que les étudiants cherchent en premier lieu à rencontrer de nouvelles personnes et par ce biais à s'intégrer dans leur établissement. La seconde, est une démarche altruiste qui est généralement présentée comme inhérente du bénévolat et du militantisme, enfin la dernière, correspond à une dimension utilitaire qui renvoie à la volonté de se former dans le cadre d'une activité associative. Au sein des écoles, cette dimension est très valorisée, constituant un véritable aspect de la formation alors qu'à l'université elle est beaucoup moins présente.

Durant les entretiens, de nombreuses associations ont été citées, nous avons donc tenté d'établir une typologie de ces dernières afin de mieux cerner les usages qui en sont faits par les étudiants étrangers. Au-delà des buts affichés, ces associations servent de ressources aux différentes stratégies.

³⁹ Valérie becquet, *Trop jeunes pour changer le monde ? L'engagement des jeunes passé à la loupe*, n°11, septembre 2007.

Tableau 7 : *Typologie des associations*

Type d'association	Fonctions affichées	Fonctions stratégiques	Stratégies rattachées
National	<i>Transmission culturelle</i>	<i>Centralise le groupe d'appartenance</i>	<i>Stratégie de « dissociation » (1) et stratégie d'« articulation » (2)</i>
Départemental	<i>Facilite l'adaptation scolaire, la coopération et la cohésion des étudiants</i>	<i>Constitue le groupe de référence</i>	<i>Stratégie d'articulation (2) et stratégie d'« assimilation » (3)</i>
Utilitaire	<i>Transmet des valeurs communes et altruistes</i>	<i>Contribue au développement du projet professionnel (expérience pour le CV)</i>	<i>Stratégie d'« articulation » (2) et stratégie d'« assimilation » (3)</i>

**Nous avons numéroté les stratégies dans le but d'apporter de la clarté au tableau, ces chiffres n'ont aucune valeur hiérarchique.*

Comme ce tableau l'indique, trois types d'associations sont utilisées : les associations de type « national », « départemental » et enfin les associations que nous avons regroupé sous le type d'«utilitaire ». A chacune de ces associations correspond un but affiché (équivalent à l'objet de l'association), des usages stratégiques ainsi que les stratégies qui y sont rattachées.

Les associations « nationales » sont nombreuses à l'INSA, certaines organisent annuellement des manifestations culturelles autour des différents pays représentés ou d'événements nationaux, d'autres se font plus discrètes et offrent des activités extrascolaires de manière plus régulière. Au-delà du projet ou de l'objet de l'association, elles sont utilisées par les étudiants comme une ressource pour la création ou l'élargissement du réseau national. En effet, elles ont un véritable rôle de centralisation des étudiants étrangers en fonction de leur pays d'origine. De part leur visibilité, elles servent aux étudiants de la même nationalité à se rencontrer plus facilement.

Pour les étudiants en stratégie de dissociation, ce type d'association est incontournable. Ainsi la totalité des étudiants en stratégie de dissociation ont déclaré faire partie de l'association « insalienne » qui représente leur pays, certains font même partie des membres du comité.

En plus de son rôle de centralisation, cette association appuie la scolarité de ses membres par la transmission d'annales d'examens, de supports de cours et proposent des conseils personnalisés dans la langue du pays. Cette fonction permet de comprendre comment des étudiants qui ont un niveau de français qualifié de très faible à la sortie de l'INSA, réussissent à obtenir leur diplôme grâce à un travail de solidarité et d'entraide « communautaire » remarquable.

Plusieurs étudiants nous ont fait part de ce système de transmission d'annales entre étudiants de la même nationalité, géré par les associations nationales et qui permet aux étudiants d'anticiper certains sujets d'examens. De plus, nous avons également entendu parlé d'un guide destiné spécialement aux étudiants vietnamiens (rédigé en vietnamien) : il contient un ensemble de données administratives, de conseils pour la scolarité et les activités extrascolaires.

Finalement, derrière son rôle de transmission culturel, l'association nationale est une véritable ressource pour le bon fonctionnement de la stratégie de dissociation. Elle centralise le groupe d'appartenance et permet d'éviter l'isolement des étudiants. En outre, les étudiants en stratégie d'articulation utilisent également ce type d'association pour faciliter la gestion de leur réseau national ou pour participer à des divertissements, mais il ne s'agit pas d'un usage systématique de leur part.

L'association « départementale » regroupe l'ensemble des étudiants de chaque département scientifique par année d'étude. Pour chaque département, il y a donc quatre associations : les associations qui représentent les années du cursus (par exemple l'association du département d'informatique de « troisième », « quatrième » et « cinquième » année) ainsi qu'une association centrale du département.

Ce type d'association a pour but d'aider les étudiants dans leurs études en leur offrant différents services liés à la vie du département (au niveau scolaire et social). Elle organise plusieurs événements pour créer une cohésion entre les étudiants du même département ainsi que pour l'intégration des nouveaux arrivants. Cette association est d'ailleurs très prisée par les étudiants admis directement en troisième année pour ses qualités « intégratrices ».

Donc tout comme l'association nationale, elle est un précieux soutien dans la scolarité des étudiants étrangers sauf qu'elle est offerte à un public plus élargi.

Nous retiendrons que cette association est un lien privilégié entre les étudiants d'une même filière, quelle constitue la principale ressource du groupe de référence (basé sur le département) et que les étudiants en stratégie d'articulation et d'assimilation en sont les principaux utilisateurs.

Enfin, l'association « utilitaire » regroupe à la fois les associations dont les objets font référence à la dimension altruiste (humanitaire) mais également toutes les associations organisatrices d'événements « médiatisés » (la plus ancienne et la plus importante étant l'association des 24 heures chrono de l'INSA). De la même manière que les associations d'organisation d'événements, les associations humanitaires ont une dimension utilitaire même si nous le disions elles ne sont généralement pas présentées comme inhérentes de cette forme de « militantisme ». La dimension utilitaire renvoie alors dans les deux cas à une volonté de la part des étudiants de se former dans le cadre d'une activité associative. Principalement utilisé par les étudiants en stratégie d'articulation, ce type d'association permet de valoriser leur mobilité. En effet, ils sont très sensibles aux logiques de projet de ces associations, en particulier tout ce qui attire à la gestion de projet, aux responsabilités et à la gestion des budgets. Toutes ces fonctions constituent le moyen de faire un premier pas dans le monde professionnel et de nourrir leurs ambitions, caractéristiques principales des étudiants en stratégie d'articulation. Cela permet également la diversification du réseau de sociabilité, allant au-delà du critère de nationalité ou du département.

En résumé, la dimension altruiste, en particulier de l'association humanitaire n'est pas centrale dans l'engagement des étudiants. Ces associations utilitaires servent avant tout à mettre en lien la pratique associative et la construction d'un projet professionnel. Ces structures connaissent un grand succès auprès des étudiants car elles permettent de construire un CV « très appréciable » par les entreprises.

En définitive, pour répondre à leurs enjeux stratégiques, les étudiants utilisent le milieu associatif « insalien » comme une véritable ressource, en particulier pour « étoffer » leurs réseaux de sociabilité. Nous faisons cependant l'hypothèse que l'accès à ces réseaux peut être à l'origine d'enjeux de pouvoir. Par exemple, les étudiants français sont au carrefour de toutes les stratégies et peuvent dans certaines circonstances faire l'objet de nombreuses sollicitations.

« Pendant l'école d'été j'ai rencontré pleins d'étudiants chinois [...] Avec les autres on n'arrivait pas, la communication c'est dur, on parlait un peu en anglais mais c'est pas pareil ». (Étudiant Chinois 4^{ème} année GCU).

3.3.2 Des dispositifs en faveur de la « dissociation »

Nous allons à présent montrer que les dispositifs d'intégration de l'INSA ne sont pas sans conséquences sur les stratégies, certains d'entre eux sont favorables à la stratégie de dissociation, pourtant socialement « désapprouvée ». En effet, à travers un ensemble de dispositifs, l'INSA rassemble les étudiants étrangers et favorise ainsi la stratégie de

«C'est sûr qu'il faut se mélanger mais quand on ne comprend pas ce que le professeur dit, on préfère demander à quelqu'un qui est comme nous. On se soutient et quand quelqu'un est perdu on essaye de l'aider, on lui traduit sur un bout de papier ou on lui passe notre cours.» (Étudiant brésilien, 3^{ème} année Génie Mécanique Conception)

dissociation, notamment à travers la constitution du réseau national. Nous avons pertinemment conscience que l'INSA, instance représentative de la culture « française », ne cherche pas à produire de la « dissociation ». C'est aussi pour cette raison et nous l'avons souligné que la stratégie de dissociation est la seule à être stigmatisée, considérée comme une forme de « communautarisme » dans un pays porteur de valeurs universalistes et à logique assimilationniste.

Les nouveaux étudiants étrangers, exceptés ceux scolarisés dans un lycée français, sont accueillis tout le mois d'août pour participer à « L'école d'été », un mois avant la rentrée officielle des classes. Durant cinq semaines, ces étudiants participent à des cours de français intensifs organisés par le service de « Français Langue Etrangère » (FLE) et bénéficient d'une remise à niveau dans les matières scientifiques. Cette école d'été est le premier lieu et moment de sociabilité pour les étudiants qui arrivent dans ce pays où ils ne connaissent personne. Par conséquent, ils vont tout naturellement sympathiser entre étudiants de même nationalité, la langue commune rendant plus facile la communication. Ces premiers liens vont créer un « décalage » de sociabilité à l'arrivée dans la filière internationale. Elles sont un dispositif mis en place dans le but de favoriser l'intégration par une prise en compte des difficultés scolaires mais également pour favoriser les échanges. En effet, même si quelque uns réussissent à communiquer et créer des liens avec des étudiants de nationalités différentes, la rentrée qui répartit les étudiants dans les filières en fonction de leur continent va séparer ces petits groupes « multiculturels » rares. Le contact avec les français des filières est donc d'autant plus difficile que les étudiants étrangers se connaissent et qu'ils ont déjà établi des relations entre eux. Le décalage que produit l'école d'été rend difficile le contact avec les étudiants français des filières et encore plus avec ceux du premier cycle classique avec qui ils n'entretiennent aucun lien avant l'arrivée en département.

Comme le souligne une grande partie des étudiants de notre échantillon, le décalage est difficile à surmonter d'autant plus que le rythme scolaire et les difficultés rencontrées au niveau des cours poussent fortement à la constitution des réseaux d'entraide nationaux.

Au niveau de l'organisation « insalienne », les filières internationales permettent de garder le contrôle sur le déroulement du parcours des étudiants étrangers. En effet, en évitant de les « noyer dans la masse », l'organisation prend en compte leurs difficultés et évalue ainsi les conditions de leur échec ou de leur réussite. D'une certaine manière, en ne niant pas les « différences », l'INSA de Lyon offre également une des conditions essentielles de l'échange interculturel.

Concernant les filières internationales, au début de notre enquête nous avons trouvé étonnant l'inexistence d'une filière « AFRINSA » qui rassemblerait les étudiants du continent africain. Il est vrai, que mise à part les étudiants marocains représentant presque 5% de la population « insalienne », les étudiants du continent africain sont peu nombreux, ils forment ce que nous avons appelés les nationalités « isolées ». Le fait que les étudiants africains soit inclus dans le groupe du premier cycle classique induit une « égalité » de niveau scolaire et de traitement. En effet, l'histoire coloniale française avec de nombreux pays du continent africain implique pour certaines nationalités une maîtrise courante de la langue française mais aussi des connaissances culturelles élargies qui constituent des atouts considérables. Au niveau scolaire, nous notons également qu'ils n'ont pas besoin de remise à niveau et c'est pour cela qu'ils ne participent pas à l'école d'été. Ainsi, nous pouvons également affirmer que le placement des étudiants marocains (majoritaires) dans le premier cycle est favorable à la stratégie d'articulation dans la mesure où ils bénéficient d'une proximité avec le réseau français dès leur arrivée. Cependant, il est donc plus difficile pour eux de constituer un groupe de soutien avec les autres étudiants marocains du fait de leur « éparpillement » dans le premier cycle classique. Un étudiant marocain nous expliquait que pour lui « *c'est difficile au début parce qu'on se sent un peu seul, après on commence à trouver d'autres marocains[...] Sur facebook surtout .* »

D'ailleurs la quasi-totalité de ces étudiants ont déjà séjourné en France avant d'arriver à l'INSA, soit en tant que touriste soit pour rendre visite à des membres de leurs familles, constituant un réseau de proximité locale (externe à l'INSA). De plus, comme ils le soulignent il faut parfois utiliser des ressources autres que celles que peut fournir l'organisation, nous laissant également envisager que l'usage des réseaux sociaux internet est fréquemment utilisé comme une véritable ressource pour toutes les stratégies. Cette exception « africaine », nous

permet d'une part de mettre en valeur le fait que les filières internationales sont des dispositifs favorables à la stratégie de dissociation et d'autre part cela nous interroge sur l'influence même de ces dispositifs sur le choix de la stratégie.

Pour finir, un autre dispositif permet le rassemblement des étudiants par nationalité favorisant ainsi les comportements « dissociatifs » : c'est la vie sur le campus de l'INSA. Chaque moment de la vie de l'étudiant est organisé autour du campus : des repas aux cours, en passant par les loisirs et le sommeil. Le Campus, comme l'ont exprimé très souvent les étudiants de notre échantillon, permet de survivre au rythme scolaire infernal d'un coté et de rassurer les parents de l'autre. En revanche, la vie sur le campus ne permet pas aux étudiants de dissocier la dimension scolaire et le reste de leurs activités. Leur mobilité se résume à l'INSA et donc à leurs études. Beaucoup nous ont confié qu'au bout d'un certain temps, ils ressentaient un sentiment « d'enfermement » avec l'impression d'une limitation de la dimension culturelle de leur mobilité à l'INSA. Nous avons par ailleurs constaté que beaucoup d'étudiants étrangers en arrivant en département quittaient le campus pour se loger sur Lyon et qu'il s'agissait le plus souvent d'étudiants en stratégie d'articulation, de nature curieuse et souhaitant diversifier leurs réseaux : notamment avec des étudiants d'autres filières que celles des sciences. Les étudiants qui restent sur le campus pendant la totalité du cursus appartiennent aux acteurs de la stratégie de « dissociation ». Bien qu'en matière de réseau, ils souhaitent séparer (dissocier) leurs réseaux de sociabilité, le fait que le campus rende « indissociable » la sphère privée de la sphère scolaire convient parfaitement à leurs orientations stratégiques. De plus, tout comme l'école d'été, le campus joue également un rôle de « décalage » dans la constitution des réseaux. Très souvent, les étudiants étrangers qui ne peuvent pas rentrer chez eux pendant les vacances (les étudiants qui viennent de pays éloignés) se retrouvent entre eux sur le campus, renforçant leurs liens intracommunautaires. L'ensemble des dispositifs que nous avons décrit : l'école d'été, les filières internationales et le campus de l'INSA, favorisent les regroupements par nationalité en jouant parfois à la manière des associations nationales un rôle de centralisateur du groupe d'appartenance. D'une certaine manière, si nous les considérons comme des ressources stratégiques pour certains, elle peuvent à l'inverse être pour d'autres des contraintes.

« Moi j'en pouvais plus du campus, de la nourriture, c'est pour ça que j'ai fais une colloque. J'avais envie de connaître d'autres choses, des autres gens qui sont pas de l'INSA. C'est comme ça que je me suis fais des amis lyonnais et que je connais un peu la ville avant je connaissais rien. » (Étudiant espagnol, 5^{ème} année GMC)

3.4 Le « mimétisme » communautaire

Dans la partie qui précède, il a tout d'abord été question des tactiques développées par les étudiants pour s'intégrer à leur nouvel environnement. Dans cette orientation, les « entrants » semblent agir de manière autonome sur leur place dans l'organisation.

Cependant comme nous avons commencé à l'esquisser (en montrant que les dispositifs pouvaient avoir une influence) les orientations stratégiques ont leurs limites et surtout nous constatons qu'il existe une répartition des étudiants par nationalité au sein des stratégies. En effet, au regard des éléments que nous ont apportés les entretiens, nous avons pu déterminer la stratégie dans laquelle les étudiants se situent et noter ainsi que des nationalités sont sur-représentées au sein de certaines stratégies.

La stratégie de dissociation et la stratégie d'articulation sont particulièrement concernées puisque la stratégie d'assimilation renvoie à une dimension plus psychologique.

3.4.1 « L'effet du nombre » sur les stratégies

Nous l'avons dit, les membres d'une même nationalité adoptent généralement la même stratégie. La stratégie de dissociation est adoptée par une majorité d'étudiants chinois et vietnamiens et la stratégie d'articulation par des étudiants marocains et roumains.

Concernant les autres nationalités qui sont globalement moins représentées à l'échelle de l'INSA, nous pouvons seulement constater que leurs membres semblent pencher pour une stratégie d'articulation puisqu'il est plus difficile pour eux d'adopter une stratégie basée sur un réseau national, à moins d'effectuer ce que nous avons identifié comme des rapprochements culturels. Nous pouvons aussi imaginer que certains étudiants succombent à une forme de « repli sur eux mêmes », faute de ressource.

A l'inverse, concernant les nationalités qui sont bien représentées à l'INSA, nous nous apercevons d'un effet que nous avons d'abord qualifié de « reproduction ». Cela signifie que la présence d'étudiants de même nationalité sur le campus incite les nouveaux arrivants à reproduire les mêmes schémas comportementaux. Ils sont pour eux un modèle de réussite, en adoptant le même comportement ils limitent les risques d'un échec.

« Les étudiants les plus anciens nous aident dans nos choix et nous orientent, depuis notre arrivée. Comme ça on ne reproduit pas les mêmes erreurs ». (Étudiant Vietnamien, 4^{ème} Année Génie Civil Urbanisme).

Pour les étudiants, leur présence à l'INSA a un coût « symbolique » et notamment pour leur famille. Ce voyage est porteur d'espoir mais aussi d'inquiétude et la présence d'étudiants de la même nationalité leur permet de se projeter dans un avenir plus serein. En effet, en arrivant à l'INSA l'étudiant étranger dispose d'une sorte de « bouée de sauvetage » qui correspond à son groupe d'appartenance « national » et qui va l'aider à surmonter ses premières difficultés.

Ainsi un étudiant marocain de troisième année, nous expliquait : *« moi quand je suis arrivé, je me suis vite rendu compte que pour réussir je devais faire comme mes collègues marocains. Ils m'ont conseillé de bien m'intégrer, de participer aux fêtes du campus et de me faire des amis français.[...] J'ai connu des gens de l'INSA au Maroc, pendant les vacances d'été et même sur internet, c'est pour ça que quand je suis arrivé, j'ai pas paniqué, je savais où aller et vers qui demander de l'aide... ».*

Cet extrait d'entretien montre d'une part que la présence d'étudiants de même nationalité permet d'adopter un comportement qui a déjà « fait ses preuves » et d'autre part que certains liens se construisent avant même l'arrivée à l'INSA, les ayant peut-être même influencés dans le choix de l'établissement. Nous notons également que ce phénomène a été décrit par plusieurs étudiants chinois et vietnamiens, nous déclarant que : *« Des chinois de l'INSA viennent nous chercher à l'aéroport et ils nous font visiter le campus ».*

Ce phénomène implique que les étudiants ont d'emblée une vision limitée de l'organisation puisqu'elle leur est présentée par un étudiant étranger expérimenté. Ainsi, quelque soit la stratégie adoptée, elle est confortée par le comportement similaire des étudiants de la même nationalité et répond en même temps aux attentes des membres de l'organisation. Il est vrai qu'à l'INSA on attend d'un étudiant vietnamien un comportement « dissociatif » comme on attend de l'étudiant marocain de « l'articulation » (des réseaux).

Pour en revenir à l'effet de « reproduction » qui fait évidemment écho à la vision déterministe du social de Pierre Bourdieu⁴⁰, nous l'interprétons de manière très différente. Il s'agit plutôt d'un effet d'« imitation », qui ne rend pas l'étudiant passif dans les choix de son parcours mais qui l'influence certainement. Comme nous l'avons souligné, en s'identifiant aux autres étudiants étrangers de la même nationalité, l'étudiant cherche à minimiser le risque et à maîtriser les zones d'incertitudes de son parcours. Nous pourrions éventuellement parler d'un effet « normatif ». Traditionnellement, la « norme sociale » est considérée comme le concept le plus important pour traduire l'impact du social sur les comportements et les jugements individuels (Dubois 2002)⁴¹. En revanche, dans notre situation, il ne s'agit pas d'un effet normatif puisque le caractère normatif d'un événement impose d'être socialement prescrit. Le fait que les stratégies soient adoptées par les étudiants de même nationalité n'est qu'un phénomène majoritairement réalisé d'autant plus qu'il ne s'agit que d'une généralisation des observations de notre échantillon.

Nous nous contenterons donc de parler d'« imitation », ce qui n'empêche pas le choix d'être stratégique puisqu'ils gardent en perspective une limitation des risques.

⁴⁰ Pierre Bourdieu (1930-2002) est un sociologue français, un des acteurs principaux de la vie intellectuelle française. Sa pensée a fortement influencé les sciences humaines et sociales. Sa sociologie dite du dévoilement fait l'objet de nombreuses critiques lui reprochant une vision déterministe du social.

⁴¹ Nicole DUBOIS, «*Autour de la norme sociale*», Les cahiers psychologie politique, numéro 2, 2002.

3.4.2 Le département comme « corollaire » du projet professionnel

A l'image de certaines nationalités adoptant les mêmes stratégies, nous notons, au vue des éléments statistiques⁴², que les étudiants étrangers d'une même nationalité se rassemblent dans deux ou trois départements de spécialité et désertent les autres.

Le choix de la spécialité est un élément primordial dans la constitution du projet professionnel qui lui même constitue l'enjeu des différentes stratégies d'adaptation. Ce phénomène de rassemblement vient aussi nuancer notre propos concernant la mise en place de ces stratégies évaluées comme débutant à l'arrivée en département. Le choix du département, antérieur à son entrée, implique que la stratégie

« Le génie industriel, c'est l'avenir. Moi j'ai envie de faire des affaires, du business quoi. Avec le génie industriel on touche à tout ».

(Étudiante marocaine, 3^{ème} année Génie industriel)

est en réalité amorcée en premier cycle. La stratégie d'adaptation est donc présente très rapidement dans l'esprit de nos étudiants mais elle prend toute son ampleur en département, avec l'activation des réseaux et l'utilisation des ressources. En effet, le projet professionnel des étudiants n'est pas inexistant en premier cycle, simplement les difficultés scolaires empêchent les étudiants étrangers de l'affiner. Quant aux départements, ils sont un véritable volet du projet professionnel auxquels nous ajoutons le choix du pays où ils souhaitent exercer leur métier et la fonction qu'ils envisagent d'occuper. Le choix de la spécialité est donc un véritable enjeu stratégique.

Lors de nos entretiens, nous avons longuement abordé la question du choix du département et ces discussions révèlent que la majorité des étudiants interrogés choisissent leur département en fonction des débouchés. Elles sont envisagées en lien avec le marché de leur pays d'origine car quelque soit la stratégie, il semble que les étudiants évaluent les départements au regard de la situation économique, sociale et politique de leur pays mais aussi des valeurs qu'ils y attribuent. On pourrait qualifier ce comportement de « solution de repli », en particulier pour les étudiants en stratégie d'articulation qui hésitent entre plusieurs options contrairement à ceux de la stratégie de dissociation qui veulent rentrer chez eux à tout prix. Face à l'incertitude de leur projet professionnel, les étudiants préfèrent choisir une spécialité qui offre des débouchés dans leur pays d'origine.

⁴² Voir partie 1 : 1 .2.2 « Un analyse quantitative »

La répartition des étudiants marocains et roumains dans les départements illustre parfaitement ce phénomène.

Commençons par les étudiants marocains qui se regroupent majoritairement au sein d'un seul département. Un étudiant sur trois est dans le département de génie industriel (29,2%), les autres sont en génie civil urbanisme (13,87%), en informatique (14,6%) et en télécommunications (14,6%). Ce choix s'il peut être perçu comme un simple phénomène d'« imitation » n'est pas sans lien avec les débouchés envisagés. Pour des raisons purement économique, le contexte marocain, où l'entreprise était protégée par des barrières douanières, a été complètement restructuré pour préparer les entreprises aux nouvelles données imposées par l'ouverture des frontières. Ainsi la politique des grands chantiers prônée par le gouvernement marocain au cours des dernières années nécessite un accompagnement important de formation des cadres et en particulier dans le domaine du génie industriel et de la logistique.

En outre, la spécialité du génie industriel est également porteuse de valeur. En effet, pour les étudiants marocains, le génie industriel est le fruit d'une nouvelle vision, qui en plus des aspects productiques (sciences de l'ingénieur), intègre des sciences humaines (management) et de gestion. Elle fait aussi écho à une dimension qualifiée de « business » qui attire fortement ces étudiants issus d'un pays en pleine émergence économique.

A l'INSA ce département est qualifié de peu « scientifique », il est l'école de gestion au milieu des sciences de l'ingénieur.

En résumé, il y a donc en plus de l'effet d'« imitation », un véritable choix stratégique en lien avec l'économie du pays d'origine des étudiants, lié également à certaines valeurs sous-jacentes à la spécialité.

Intéressons nous à présent à la division très hétérogène des étudiants roumains dans les départements qui pour plus de 60% d'entre eux se répartissent entre le département d'informatique (38,46%) et de télécommunications (23,08%). Nous pouvons considérer ces deux spécialités comme proches dans la mesure où les télécommunications sont des moyens de transmission à distance à base d'électronique mais surtout d'informatique⁴³.

⁴³L'informatique a révolutionné le monde de la communication à distance par le développement des langages de programmations et des programmes informatiques (logiciel).

Dans un article de Mihaela Florina Nedelcu, *Les migrations internationales des professionnels roumains hautement qualifiés*⁴⁴, l'auteure explique que l'ingénierie roumaine repose sur une haute qualification en informatique qui fait d'elle un des principaux centres de sous-traitance européen, et notamment de la France. En effet, les roumains parlent très bien français, ce que nous avons constaté aux contacts des étudiants de notre échantillon, rendant bien plus facile leur adaptation et certainement la coopération nationale avec la France.

Pour nos étudiants, le choix de ces deux départements est donc en lien avec les éléments de l'économie roumaine. A travers leurs discours, nous pouvons voir qu'ils perçoivent l'informatique comme une valeur « sûre » de l'ingénierie qu'ils pourront « vendre » sur le marché de l'emploi à un niveau international, surtout qu'en Roumanie les conditions sociales n'offrent pas à cette expertise la même rémunération qu'elle peut avoir d'en d'autre pays européens et en France notamment. En témoigne l'extrait suivant : « *L'informatique c'est très important, on a besoin d'ingénieurs informaticiens dans toutes les entreprises, c'est pour ça que j'ai choisi ce département. En plus, depuis que je suis tout petit j'aime l'informatique. J'ai un peu hésité avec télécommunications mais c'est à la mode et c'est pas assez technique* ». (Étudiant Roumain, 5^{ème} année Informatique)

Quant aux télécommunications, les étudiants roumains leur accordent la même valeur qu'à l'informatique même s'il s'agit d'un secteur innovant, encore instable à leurs yeux.

Mihaela Florina Nedelcu va même plus loin dans son analyse puisqu'elle considère les nouvelles technologies de l'information comme des moyens de réduire la perte de capital social qu'entraîne la mobilité et que pour les professionnels de l'informatique, la conversion en capitale humain permet l'accumulation de capital social et économique lors du passage d'une société à une autre. En effet, les réseaux sociaux et les outils de télécommunications semblent avoir un rôle prépondérant dans la vie de nos étudiants étrangers quelque soit la nationalité. L'auteure suggère même qu'à la place de liens forts qui perdent leur efficacité suite à l'implantation dans un autre univers social, ils cherchent à cultiver des relations faibles susceptibles de pourvoir des ressources plus variées.

Pour nuancer les deux cas précédents, nous pouvons faire référence aux étudiants chinois qui se répartissent de manière plus homogène au sein de quatre départements : en génie électrique (17,61%), en génie environnementale (14,69%), en génie mécanique conception (19,01%) et en informatique (14,08%). Cette répartition peut être la conséquence

⁴⁴ Mihaela Florina Nedelcu, *Les migrations internationales des professionnels roumains hautement qualifiés* Institut de Sociologie et de Sciences Politiques, Université de Neuchâtel, Suisse, 2001.

de deux explications : une multiplicité des débouchés en Chine liée à la croissance économique du pays et/ou une compatibilité de l'offre de formation de l'établissement avec leurs attentes. En effet, les départements les plus choisis par les étudiants chinois sont les mêmes que ceux les plus fréquentés par les étudiants français. Ces départements font également partis des plus prisés comme le montrent leurs effectifs dans le tableau ci-dessous.

Tableau 8 : *Rappel effectif total département (en nombre d'étudiants).*

	BIO	GCU	GE	GEN	GI	GMC	GMD	GMPP	IF	SGM	TC
Eff DPT	175	313	373	215	263	449	287	166	370	261	225

La valeur réside donc peut être dans la difficulté d'accès à ces départements, puisque les spécialités les plus sollicitées sont certainement celles qui ont les conditions d'entrée les plus sélectives. Un étudiant chinois déclare : « *Moi j'ai choisi GMC parce que c'est le meilleur département, ils ne choisissent pas n'importe qui, c'est pas facile de rentrer dedans, je suis content d'avoir été accepté* » .

Ces trois exemples nous permettent encore une fois de nuancer notre analyse en démontrant que certes les étudiants font des choix stratégiques mais comme peuvent le signaler les données quantitatives fournies ainsi que les discours, il existe bien un effet d'imitation « calculé », possible par la forte représentativité de la nationalité à l'INSA.

Plus une nationalité est représentée, plus ses membres semblent agir de la même manière.

Les comportements restent stratégiques, seulement nous pouvons faire l'hypothèse que la régularité des flux des nouveaux arrivants rende les stratégies de plus en plus « naturelles » (inconscientes) et collectives.

Nous pourrions aussi envisager l'« imitation » comme un simple phénomène rationnel et donc finalement comme une simple stratégie.

Conclusion

En retraçant les parcours des étudiants étrangers à l'INSA de Lyon, nous découvrons tout d'abord qu'ils sont communément marqués par :

- une période de confrontation aux codes culturels du pays d'accueil dont la compréhension passe par la langue qu'ils maîtrisent mal pour la plupart,
- une période se déroulant parallèlement et affectant le système scolaire, faisant en réalité entièrement partie de la dimension culturelle.

Cette période d'adaptation qui dure les deux premières années en moyenne (correspondant au premier cycle) est laborieuse. Pour y survivre, en évitant l'échec scolaire, les étudiants s'approprient « les règles du jeu », notamment celles liées au système de notation. Ils tissent également des liens « communautaires » entre étudiants de la même nationalité dès leur arrivée, phénomène favorisé par le système d'intégration « insalien » : l'école d'été et les filières internationales. Cette forme de solidarité qui se traduit par la constitution d'un réseau d'« entraide » se confronte à la situation permanente de l'évaluation basée sur un système de notation pénalisant, à la quantité et au rythme de travail « infernal » et surtout au classement en fin de premier cycle donnant accès au département. L'ensemble de ces éléments empêche une véritable solidarité de s'installer durablement (également avec les étudiants français).

Une « fracture » intervient ensuite au moment de l'entrée en département qui à la différence de la première période se caractérise par une diversification des expériences, ne se rapportant plus uniquement à des explications « culturalistes » mais à des choix personnels et stratégiques. Chaque étudiant dispose d'une « marge de manœuvre » qui lui permet de développer des stratégies. C'est le projet professionnel qui va différencier les objectifs des étudiants et notamment le choix du pays où ils souhaitent travailler à la fin de leur cursus.

Pour chacune des stratégies (« dissociation », « assimilation » et « articulation »), les étudiants gèrent des réseaux de sociabilité différents (français, étranger ou national) et mobilisent des ressources notamment en s'appropriant des dispositifs « insaliens » (le milieu associatif en particulier).

Les orientations stratégiques sont également limitées. En effet nous constatons, d'une part, que les étudiants se répartissent par nationalité au sein des stratégies et d'autre part, qu'ils se concentrent dans les mêmes départements de spécialité.

Plusieurs explications peuvent éclaircir ces constats :

- un effet d' « imitation » des comportements (donc des stratégies) entre étudiants de même nationalité permettant de limiter les risques, possible par la présence importante et le flux d'arrivée réguliers de certaines nationalités ;
- un attrait pour certaines spécialités lié à la fois aux valeurs attribuées (réinstaurant une dimension culturelle) et aux choix orientés en fonction des débouchés dans le pays d'origine dans le but de garder la spécialité comme une solution de « repli » (une dimension stratégique).

Malgré les limites apportées au cours du développement de notre analyse, nous pouvons finalement affirmer en réponse à notre problématique (« En quoi l'adaptation/l'intégration des étudiants étrangers à l'INSA peut-elle constituer un enjeu stratégique ? ») qu'il n'est pas étonnant que la logique stratégique se manifeste aussi fortement chez les étudiants étrangers dont la mobilité a un véritable coût symbolique. En réalité, c'est le rapport même aux études qui induit une finalité « utilitariste » sauf que pour les étudiants étrangers, la dimension stratégique de leur comportement transparaît d'autant plus que nous les observons, notre étude le démontrant.

L'étude qualitative mais aussi pour une part quantitative que nous avons menés, nous a permis de comprendre en partie la dynamique de certains déterminants organisationnels (structurels) et sociaux sur les stratégies des étudiants. Afin de creuser cette dimension, il aurait fallu approfondir l'hétérogénéité des caractéristiques sociales et culturelles des étudiants à travers une étude des motivations. Une des limites de cette enquête découle en partie de l'intéressement « global » que nous avons accordé à l'ensemble des nationalités représentés, nous exprimant parfois de manière trop évasive sur certains aspects de la dimension culturelle. Une analyse ciblée sur une nationalité pourrait révéler d'autres nuances qui auraient pu nous échapper.

D'après les éléments analytiques que nous avons pu tirer de notre enquête auprès des étudiants étrangers de l'INSA, nous pourrions clôturer ce mémoire en réaffirmant en premier lieu l'efficacité des dispositifs d'intégration et en particulier du plus essentiel : la filière internationale. Peut-être pressenties au départ comme un facteur d'incitation aux liens communautaires, leur présence se révèle être en réalité un véritable soutien lors du choc culturel et nous pouvons aussi l'imaginer un facteur d'échanges interculturels.

La « rumeur » laissant entendre une future disparition des filières internationales, nous incite à

insister sur leur importance tout en démontrant que celles-ci sont garantes du mode de recrutement de l'INSA. Expliquons nous : en effet, l'INSA recrute ses étudiants étrangers avec les mêmes critères que ceux qu'elle utilise pour les français. Le seul critère étant donc l'excellence des résultats au baccalauréat scientifique. Cependant, ce mode de recrutement permettant indéniablement à l'INSA d'attirer un nombre grandissant d'étudiants étrangers, ne fonctionne que grâce à la présence des filières internationales. En effet, l'INSA avec un taux d'accueil de 28% d'étudiants étrangers se situe bien au-dessus de la plupart des écoles d'ingénieurs dont les taux avoisinent les 12 %.

C'est grâce à la prise en compte des difficultés auxquelles les étudiants étrangers sont confrontés, notamment à cause de la non exigence d'un niveau de français, que ces derniers réussissent leur parcours à l'INSA. En effet, en plus de fournir des cours de Français Langue Étrangère à ces étudiants, l'école pallie les écarts de niveau scolaire à l'arrivée (entre les différents pays) : par le tutorat (géré par des équipes pédagogiques expérimentées) et l'usage du binôme (français/étranger) pendant les cours, tout cela encadré par le dispositif de la filière internationale.

Remettre en cause l'existence des filières internationales pourrait affecter la compétitivité de l'INSA face aux autres écoles d'ingénieurs, en termes d'attrait d'étudiants étrangers. Elle se verra notamment obligée de modifier ses critères de recrutement, voire d'augmenter ses frais de scolarité, lui faisant perdre en partie deux de ses valeurs les plus importantes : la diversité et l'égalité des chances.

Bibliographie

Ouvrages

- ◆ Alain Touraine, *Le retour de l'acteur*, Paris, éd.Fayard, 1984.
- ◆ Dominique Schnapper, *Qu'est ce que l'intégration?*, Paris, Gallimard, Folio actuel, 2007.
- ◆ Émile Durkheim, *De la division du travail*, coll. Les grands textes, éd. PUF, 2004.
- ◆ E. Friedberg, *Le pouvoir et la règle*, éd.Seuil, 1993.

- ◆ Erving Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, 1963, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », 1975.
- ◆ François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, éd.Seuil, 1994.
- ◆ Geert Hofstede, *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programmations mentales*, Les ed.Organisations, 1994.
- ◆ Geneviève Vinsonneau, *L'identité Culturelle*, Edition Armand Colin, 2002.
- ◆ Geneviève Vinsonneau et Jennifer Kerzil, *L'interculturel. Principes et réalités à l'école*, éd. Sides, 2004.

- ◆ Georges Felouzis, *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF, 2001.

- ◆ G. Vermes, *Culture ouvertes. Sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction* (vol 2), éd. Seuil, 1994.

- ◆ Hubert Hannoun, *L'intégration des cultures*, éd. Harmattan, 2004
- ◆ Martine Abdallah-Preteille & Alexander Thomas, *Relations et apprentissages interculturels*, Paris, Armand Colin, 1995.
- ◆ Martine Abdallah-Preteille et Thomas Alexander, *Relations et apprentissages interculturels*, Paris, éd. Armand Colin, 1995.
- ◆ M. Crozier, E. Friedberg, *L'Acteur et le système*, Editions du Seuil, 1977.

- ◆ Mohand Khellil, *Sociologie de l'intégration*, Collection Que sais-je ? éd. PU.F, 2005.

- ◆ Muriel Darmon, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 127 p., 2000.
- ◆ Myriam Bachir, *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, Paris, éd.PUF, p. 9-30, 2000.

- ◆ Paul Diel, *Psychologie de la motivation*, éd Collin, 1961.

- ◆ Pierre Merle , *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Puf, 2005

Articles et publications universitaires

- ◆ Alain Coulon et Saeed Paivandi, *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs*, Université Paris 8, 2003.
- ◆ Aude Rabaud et E. Palomares, « Minoritaires et citoyens ? Faites vos preuves ! » *L'Homme et la Société*, p. 135-160, avril-septembre 2006.
- ◆ François Dubet, *Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université*, dans RFS n°35, 1994.
- ◆ Giles Ferréol, *Approches de l'Altérité, ouv. Pluralité des cultures et dynamique identitaire*, éd. Harmattan, 2000.
- ◆ Guillaume Houzel, *Les engagements bénévoles des étudiants : perspectives pour de nouvelles formes de participation civique*, Observatoire nationale de la vie étudiante, La documentation française, juin 2003.
- ◆ Martyne Perrot, *Le choix d'un conjoint français comme choix culturel dans Cultures ouvertes. Sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction* éd. L'Harmattan, C.Labat et G.Vermes, (Vol. 2) 1994.
- ◆ Mihaela Florina Nedelcu, *Les migrations internationales des professionnels roumains hautement qualifiés*, Institut de Sociologie et de Sciences Politiques, Université de Neuchâtel, Suisse, 2001.
- ◆ Nicole Dubois, « *Autour de la norme sociale* », Les cahiers psychologie politique, numéro 2, 2002.
- ◆ Olivier Meunier, *Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ?*, publié par l'association française de sociologie, revue numéro 3 Socio-logo, 2003.
- ◆ Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, pp. 99-114 Paris, ESF, 1994.
- ◆ Valérie Becquet, *Trop jeunes pour changer le monde ? L'engagement des jeunes passé à la loupe*, n°11, septembre 2007.

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Questions Générales :

Age ? Pays d'origine ? PC à l'INSA ? Département et année ? (CSP des parents à déceler au cours de l'entretien).

Motivation et projet de départ pour la France

Quelles ont été tes motivations dans ce choix de venir en France?

Quel était ton projet de départ ?

Motivation et projet de départ pour la France :

Quelles ont été tes motivations dans ce choix de venir en France?

Quel était ton projet de départ ?

Pourquoi l'INSA ?

I. En Premier Cycle : Intégration académique /Intégration sociale

1ère Année:

Arrivée :

Comment ça s'est passé ?

(École d'été, semaine d'intégration, weekend d'intégration => Quel accompagnement ?)

Quelles sont les premières personnes que tu as rencontré ? Quand ? Dans quelles circonstances?

=> Lors des premiers cours, ou projets, TP/TD/Amphi ?

Pendant la scolarité :

Comment ça s'est passé ?

▲ Au niveau scolaire (facilités et difficultés)? Et selon les matières ?

▲ De quelles aides as-tu bénéficié (tutorat, passerelle, « marrainage ») ? qu'en as-tu pensé ?

=> Dispositifs/Personnes ?

▲ Avec qui travaillais-tu en cours ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ?

La question de la coopération et des formes quelles peut prendre :

▲ A côté de qui t'assis-tu généralement? Pourquoi ?

▲ Comment se répartissaient les groupes d'élèves dans la classe et pendant les pauses?

▲ Les binômes : Quels cours ? Pourquoi ? Comment cela se passait ?

▲ De manière plus globale quel rapport entretiens-tu avec les autres élèves ?

▲ Avec les professeurs ? Notes- tu une différence par rapport à ton pays d'origine ?

▲ As-tu vécue des remarques racistes ou une présence de stéréotype ? Quel comportement adopte l'étudiant français face à toi de manière générale ?

(Illustrer, donner des exemples)

La vie universitaire – loisir et la sociabilité

★ As-tu des amis, des connaissances parmi les étudiants ? les activités et les échangent entre les étudiants ? les étudiants français et d'autre origine ?

★ Comment perçois-tu la vie universitaire en France ?

La vie social

★ Quel est ton cercle d'amis ? As-tu des amis français ? Que faites-vous entre amis ?

★ Quelles difficultés as-tu rencontré dans ton intégration ? au sein de la vie quotidienne mais aussi à l'université et dans tes démarches ?

★ Quelles sont tes activités hors scolaires? Lesquelles sont –ils (théâtre, cinéma, sortie, soirée, voyage, etc.) ? Avec qui?

Vie sur le campus et en dehors du campus : Quand ? Avec qui ? Où ? Pourquoi ? Quelles activités ?

Cohabitation :

▲ Où ? Avec qui ? Comment ça se passe ?

Soutien :

▲ Quelles à été ton plus grand soutien pendant cette année ? (dispositif, famille, amis, associations, professeurs etc)

L'entourage :

▲ Quels sont tes liens avec ta famille ? Tes amis ?

(Comment vis-tu l'éloignement avec eux ?)

2^{ème} année :

Mêmes questions. Des évolutions ?

★ Comment perçois tu l'organisation générale des études dans ta filière ?

(*La connaissance d'organisation universitaire française*)

II. En Département :

Motivation : Pourquoi ce département ? Choix réfléchi ? Par défaut ? Premier vœux ?

Que penses-tu de la répartition des étudiantes et des étudiants au sein des départements ? (par origines) Pourquoi ?

Arrivée : comment ça s'est passé ?

Quels dispositifs d'intégration ? Quel accompagnement ?

De manière générale notes –tu du changement entre le PC et le département ? Si oui à quel niveau ? (*répartition des étudiants étrangers, coopération, cohabitation ...*)

Vie sur le campus et en dehors du campus :

▲ Quand ? Avec qui ? Où ? Pourquoi ? Quelles activités ?

Cohabitation :

▲ Es-tu toujours sur le campus ? Pourquoi ? Si colocation : avec qui ? Pourquoi ? Où ?

Soutien :

▲ Quelles a été ton plus grand soutien pendant cette année ? (dispositif, famille, amis, associations, professeurs etc)

L'entourage :

▲ Quels sont tes liens avec ta famille ? Tes amis ?

(Comment vis-tu l'éloignement avec eux ?)

Évolution au cours des trois années en département...

III. Bilan et projet d'avenir

★ Jusqu' à aujourd'hui, que t'as apporté ton séjour ?

★ Compte tenu de ton expérience, comment envisages-tu l'avenir ? Quel type de poste (généraliste/technique) ? Où (en France ou pas) ? Pourquoi ?

★ Quelles sont tes ambitions professionnelles et personnelles ? Penses-tu avoir les moyens de réaliser ces ambitions ? Pour quoi ?

★ Encourageras-tu d'autres étudiants à venir en France ? Pourquoi ? Que leur dirais-tu ?

La diversité à l'insa

Que penses-tu de la politique de mixité/diversité de l'INSA ?

Que pense tu en tirer au niveau personnel et pour ton métier d'ingénieur ?

Comment perçoit-tu le métier d'ingénieur ? Finalement, penses-tu que la manière d'appréhender le métier d'ingénieur est différente selon le pays d'origine ?

(Décoder les critères qui prédominent la conception du métier : le parcours insalien, le pays d'origine, le sexe ou autre).

Quelle est ta définition de l'intégration ?

Que penses-tu de l'intégration des étudiants en général ? (note de 1 à 10)

Annexe 2 : tableau récapitulatif des stratégies

Type de stratégie	Projet professionnel (enjeu principal)	Caractéristique principale	Réseaux mobilisés	Les associations utilisées	Les limites
« Dissociation »	Rentrer dans son pays d'origine	Maintien et entretien exclusive du groupe d'appartenance (nationale)	Réseaux nationales	L'association nationale	Mosaïque multiculturelle donc peu d'échanges interculturels
« Articulation »	Choix multiples : Rester (en France), Rentrer (dans son pays d'origine), ou Partir (ailleurs)	Création d'un groupe de référence (département) et volonté de mettre en valeur sa mobilité	Réseau nationale Réseau français Réseau étranger	L'association de département et l'association utilitaire	Exige une implication personnelle forte (sur le plan extra-solaire) Risque d'obtenir un réseau de sociabilité basée sur des relations « superficielles »
« Assimilation »	Rester en France	Interaction soutenu et exclusive avec les étudiants français	Réseau français	L'association de département et l'association utilitaire	Perte de l'identité culturel d'origine et risque de désillusion fort

--	--	--	--	--	--