



CGAAER

CONSEIL GÉNÉRAL

DE L'ALIMENTATION

DE L'AGRICULTURE

ET DES ESPACES RURAUX

Rapport n° 18088

# Les enseignements non francophones dans l'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et paysager

établi par

**Piere Saï**

Inspecteur général de santé publique vétérinaire

**Jean-Louis Barjol**

Ingénieur général des ponts, des eaux et des forêts

Juin 2019



# SOMMAIRE

SOMMAIRE .....	3
RESUME .....	6
LISTE DES RECOMMANDATIONS .....	8
INTRODUCTION ET CHAMP DE LA MISSION .....	9
1. LA PLACE DES ENSEIGNEMENTS NON FRANCOPHONES DANS LA STRATEGIE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DU MAA N'EST PAS SUFFISAMMENT PRECISEE .....	12
1.1. Les attentes des employeurs en matière de maîtrise de l'anglais par leurs cadres poussent les écoles à développer des ENF.....	12
1.2. La stratégie internationale du MAA, comme celles des établissements de l'ESAVP, ne précise pas suffisamment sa politique linguistique .....	15
1.2.1. La stratégie internationale du MAA reste assez générale.....	15
1.2.2. Les différents documents de stratégie internationale des écoles de l'ESAVP montrent une déclinaison hétérogène de leur politique linguistique.....	17
1.3. Les organismes évaluateurs des établissements ne formulent pas tous des préconisations vis-à-vis des ENF.....	18
1.3.1. La Conférence des Grandes Ecoles (CGE) formule certaines préconisations, non contraignantes .....	19
1.3.2. La Commission des Titres d'Ingénieur (CTI) formule des préconisations concernant les ENF et leur lien avec la politique internationale .....	19
1.3.3. L'organisme européen évaluateur des ENV, l'Association des Etablissements Européens d'Enseignement Vétérinaire, ne formule aucune préconisation concernant les ENF.....	20
1.3.4. L'école nationale supérieure du paysage (ENSP) n'a pas d'organisme évaluateur spécifique.....	21
1.3.5. Les préconisations du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) vis-à-vis des masters .....	21
2. TOUTES LES ECOLES N'ONT PAS SUFFISAMMENT MIS EN ŒUVRE UNE POLITIQUE D'ENF DANS LEURS ENSEIGNEMENTS DISCIPLINAIRES .....	22
2.1. Les séquences d'enseignements disciplinaires en anglais dans les cursus de référence sont réduites et d'importance variable selon les écoles.....	23
2.2. La pratique d'autres langues que l'anglais dans les cursus est très limitée, même quand des partenariats sont actifs vis-à-vis de pays concernés par ces langues .....	23
2.3. Les masters, masters of science et mastères spécialisés évoluent vers un enseignement anglophone.....	24
2.4. Le développement de double-diplômes ou de partenariats non diplômants peut encore progresser dans certaines écoles, en lien avec une politique d'ENF .....	25
2.5. Les ENF dans les enseignements en distanciel et dans les formations délocalisées .....	26
2.6. Les doctorants et l'enseignement en anglais .....	26
3. LE BILAN DES MOBILITES SORTANTES DES ETUDIANTS DE L'ESAVP VERS L'ETRANGER EST GLOBALEMENT SATISFAISANT .....	27
4. LE BILAN DES MOBILITES ENTRANTES DANS L'ESAV REVELE, DANS BEAUCOUP D'ECOLES, DES INSUFFISANCES .....	28

4.1. Les cursus de référence des écoles n'attirent que peu ou pas d'étudiants étrangers, en particulier en provenance de pays réellement non francophones .....	28
4.2 . Les formations de master(e) attirent massivement des étudiants étrangers.....	29
4.3 Le pourcentage de doctorants étrangers dans les écoles de l'ESAVP est comparable à celui des universités.....	30
4.4. L'examen de la mobilité entrante selon les pays d'origine suggère des flux faibles en provenance de pays réellement non francophones .....	31
4.5 . Les effectifs des étudiants en programme Erasmus+ sont faibles .....	32
4.6. Les freins à un développement des mobilités entrantes d'étudiants dans l'ESAVP .....	32
4.6.1. Les freins plus spécifiques de l'ESAVP portent surtout sur les formations de référence.....	33
4.6.2. Le dispositif d'enseignement du FLE devra changer d'échelle au sein de l'ESAVP pour s'adapter au développement important des mobilités entrantes, souhaité par le Gouvernement.....	34
5. LA POLITIQUE DE RESSOURCES HUMAINES CONSTITUE LE PRINCIPAL FREIN A UN DEVELOPPEMENT AMBITIEUX DES ENF DANS L'ESAVP .....	35
5.1. Trop peu d'enseignants-chercheurs français de l'ESAVP s'estiment armés pour développer des ENF .....	35
5.1.1. L'absence d'exigence de capacités linguistiques lors du recrutement puis dans la carrière des enseignants-chercheurs français est le principal frein au développement d'ENF.....	35
5.1.2. La mobilité internationale des enseignants-chercheurs est trop réduite pour permettre une amélioration très significative de leurs compétences linguistiques et avoir un impact sur leur capacité à développer des ENF.....	36
5.1.3. La formation continue des enseignants-chercheurs aux ENF n'est pas suffisante .....	37
5.2. Le recrutement d'enseignants-chercheurs non francophones ou bilingues est trop limité pour permettre un développement significatif des ENF .....	37
5.3. Les étudiants étrangers des écoles ne contribuent pratiquement pas à l'enseignement disciplinaire non francophones.....	38
5.4. La participation des enseignants de langue aux enseignements disciplinaires est une pratique qui doit encore être amplifiée .....	38
5.5. Les personnels techniques et administratifs ne sont pratiquement pas impliqués dans la politique d'ENF.....	39
6. DES ETABLISSEMENTS FRANÇAIS DEPENDANT D'AUTRES MINISTERES ET CERTAINS ETABLISSEMENTS ETRANGERS AVEC UNE POLITIQUE DYNAMIQUE DE FORMATION EN ANGLAIS CONSTITUENT DES SOURCES DE BONNES PRATIQUES .....	39
6.1. Le niveau de langue anglaise exigé en sortie de l'ESAVP est dans la norme européenne .....	40
6.2. Le nombre de programmes d'études tout ou partie en anglais est en forte augmentation, en France comme à l'étranger .....	40
6.3. Cette augmentation des programmes enseignés en anglais s'accompagne dans certains établissements d'une politique linguistique volontariste.....	42
6.4. Le développement des formations en anglais est compatible avec la promotion de la langue nationale.....	43
6.4.1. Une expérience étrangère originale à Valence .....	43
6.4.2 . La politique française d'enseignement du « Français Langue Etrangère » (FLE) s'étoffe.....	43
6.5. Le développement rapide et intense de formations en anglais peut s'accompagner de tensions s'il se substitue de façon jugée excessive à l'enseignement dans la langue du pays.....	44
7. PERSPECTIVES ET PRECONISATIONS.....	44

7.1.	MIEUX ARTICULER LA POLITIQUE D'ENF AVEC UNE STRATEGIE INTERNATIONALE PRECISEE, LA FORMALISER DANS LES COP, LA PARTAGER ET LA DECLINER DANS LES DEPARTEMENTS DISCIPLINAIRES	45
7.1.1.	La politique linguistique doit faire l'objet d'un document national de référence, commun à tous les établissements, et figurer dans leur COP avec des indicateurs	45
7.1.2.	La politique linguistique doit préciser, pour les différents niveaux de formation, l'équilibre entre une stratégie francophone et le développement des ENF	45
7.1.3.	La politique linguistique sera plus efficace en étant mieux partagée dans l'établissement et déclinée dans chaque département disciplinaire	45
7.1.4.	Une meilleure valorisation des partenariats pour relayer la politique linguistique peut contribuer à une amélioration de la visibilité internationale	46
7.1.5.	Recommandations relatives à une politique linguistique	46
7.2.	Augmenter le nombre de séquences en langue anglaise dans les cursus	47
7.2.1.	Chaque école doit être invitée à développer des séquences en langue anglaise dans son cursus « de référence »	47
7.2.2.	Un développement de séquences d'enseignement en anglais permettra d'augmenter dans les échanges ERASMUS, le nombre d'étudiants non francophones entrants et la diversité des mobilités sortantes	47
7.2.3.	Chaque école d'ingénieur doit être invitée à développer les ENF en mettant mieux à profit leurs partenariats, diplômants ou non, avec des universités étrangères non francophones	48
7.2.4.	Les master(e) et la poursuite de leur anglicisation doivent être confortés comme un point central de la politique d'ENF	48
7.2.5.	Recommandations relatives à l'anglicisation des cursus et aux étudiants non francophones	50
7.3.	En complément du français et de l'anglais, focaliser le multilinguisme sur un petit nombre d'autres langues d'importance stratégique	50
7.4.	Prévoir une politique d'enseignement du « français langue étrangère » ambitieuse pour s'adapter à une augmentation significative du nombre d'étudiants et d'enseignants-chercheurs non francophones	50
7.5.	Le développement significatif des ENF ne peut être réussi qu'en l'accompagnant d'une politique de ressources humaines	51
7.5.1.	Faire évoluer le recrutement, l'accompagnement et la formation des enseignants français pour qu'ils interviennent plus facilement en langue anglaise	52
7.5.2.	Accueillir, grâce à plusieurs types de supports budgétaires, un plus grand nombre d'encadrants anglophones pour contribuer au développement des ENF	53
7.5.3.	Utiliser le numérique, en s'appuyant sur les ressources humaines françaises et étrangères, pour assurer un développement plus rapide et une diffusion plus large des ENF	54
7.5.4.	Recommandations relatives aux enseignants-chercheurs	55
	CONCLUSION	56
	ANNEXES	57
	Annexe 1 : Lettre de mission	58
	Annexe 2 : Liste des personnes rencontrées	60
	Annexe 3 : Questionnaire - enquête adressé par la mission aux directeurs des établissements de l'ESAV	62
	Annexe 4 : Tableau adressé par la mission aux directeurs d'établissement pour effectuer un bilan des enseignements disciplinaires en langue anglaise dans les cursus agronomiques, vétérinaire ou paysager	65
	Annexe 5 : Tableau adressé par la mission aux directeurs d'établissement pour effectuer un bilan des enseignements en langue anglaise dans les masters impliquant les écoles de l'ESAVP	69
	Annexe 6 : Les espaces linguistiques dans le monde	70
	Annexe 7 : Eléments de politique linguistique sur les sites internet des écoles de l'ESAVP	71
	Annexe 8 : Pays d'origine des étudiants étrangers entrants dans les écoles de l'ESAVP (recensement sur les 5 dernières années)	72

## RESUME

Par lettre de mission de la directrice de cabinet du ministre de l'agriculture et de l'alimentation en date du 15 juin 2018 le Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux a été chargé d'une mission de conseil sur les enseignements non francophones (ENF) dans l'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et paysager (ESAVP), afin de réaliser un état des lieux, engager une réflexion et formuler des recommandations sur les objectifs et les conditions du développement de ces ENF. A partir des entretiens et des questionnaires réalisés, les missionnaires ont dû très vite se rendre à l'évidence que les ENF mis en œuvre par les écoles ne reposent en fait que sur l'anglais.

Les employeurs engagés à l'international attendent des jeunes diplômés, qu'ils recrutent, une certaine maîtrise de l'anglais avec un vocabulaire propre à chacun des 3 groupes de diplômés ingénieurs, vétérinaires ou paysagistes. L'offre de cours disciplinaires en anglais permet non seulement aux étudiants français d'être confrontés à un vocabulaire spécifique mais contribue aussi à augmenter l'attractivité des établissements vis-à-vis d'étudiants et d'enseignants-chercheurs (E-C) non francophones dans le contexte d'une compétition internationale. De cette attractivité dépend la réputation des établissements à l'international

Le Ministère de l'agriculture et de l'alimentation (MAA) n'a pas formulé de politique linguistique pour favoriser la projection à l'international de son enseignement supérieur et les conseils d'administration des écoles n'ont pas tous validé un document de stratégie internationale, ni, quand un tel document existe, traité la question linguistique. Les sites internet des Ecoles traduisent cette faiblesse des politiques internationale et linguistique.

Les organismes évaluateurs des établissements ne formulent pas tous des préconisations vis-à-vis des ENF. La Commission des Titres d'Ingénieur en formule, en lien avec la politique internationale, et celles de la Conférence des Grandes Ecoles ne sont pas contraignantes. En revanche l'organisme européen évaluateur des Ecoles Nationales Vétérinaires (ENV) n'en formule aucune. Quant à l'Ecole Nationale Supérieure du Paysage (ENSP), elle n'a pas d'organisme évaluateur spécifique.

Globalement, la part d'enseignement disciplinaire réalisée en anglais est réduite. Dans les écoles d'ingénieur, l'enseignement anglophone est plus limité que dans d'autres écoles françaises ou étrangères. Cet enseignement est surtout développé lors de la dernière année du cursus, qui dans beaucoup d'écoles est mutualisée avec les enseignements des masters, qui font eux de plus en plus l'objet d'une « anglicisation ». Dans les années antérieures du cursus, ce développement est beaucoup plus limité et variable selon les écoles.

Dans les ENV, la part des enseignements disciplinaires en langue anglaise est très faible, si l'on excepte les cours d'anglais et des initiatives auxquelles contribuent souvent les enseignants d'anglais. A l'ENSP, cet enseignement comporte quelques séquences.

Ce faible nombre de séquences en langue anglaise dans les cursus de référence limite les compétences en anglais des diplômés et l'attractivité vis-à-vis d'étudiants non francophones, donc le caractère puis l'influence internationale des écoles. Il explique pour partie un taux de mobilité entrante relativement faible en provenance de pays non-francophones, même si des différences notables existent entre écoles. Le développement du programme Erasmus en pâtit car le faible nombre de séquences anglophones limite les partenariats et les flux entrants et sortants avec des pays anglo-saxons ou de l'Europe du nord. Le développement insuffisant des ENF explique aussi en partie les faibles flux entrants et sortants dans les programmes bi-diplômants ou non diplômants. L'évolution de beaucoup d'écoles d'ingénieurs vers une « anglicisation » de leurs master(e)s et leur mutualisation avec la dernière année du cursus ingénieur doit donc être encouragée ; les ENV devraient s'inspirer de ce modèle et l'ENSP devrait l'appliquer en mettant à profit le master bilingue porté par son Ecole Universitaire de recherche. La pratique d'autres langues que l'anglais dans les cursus est très limitée, même quand des partenariats sont actifs vis à vis de pays concernés par ces langues.

Le deuxième élément d'une politique linguistique équilibrée, l'enseignement du « français langue étrangère » (FLE), est mis en œuvre dans l'ESAVP, mais devra changer d'échelle pour accompagner le développement important des mobilités entrantes non francophones, souhaité par le Gouvernement.

Le principal frein à une politique ambitieuse d'ENF est lié à la politique de ressources humaines. Trop peu d'enseignants-chercheurs français s'estiment préparés à cet exercice; l'absence d'exigences linguistiques lors du recrutement puis l'insuffisance de leur accompagnement par immersion externe et interne ou par formation continue, structurent ce frein. Le recrutement d'enseignants-chercheurs anglophones est trop limité et les étudiants étrangers, notamment les doctorants, ne contribuent pratiquement pas aux ENF. La participation des enseignants de langue aux enseignements disciplinaires en anglais est une pratique trop limitée. Les personnels techniques et administratifs ne sont pratiquement pas impliqués dans la politique linguistique.

Des écoles françaises dépendant d'autres ministères et des établissements étrangers montrent la voie avec une politique linguistique exigeante appuyée sur une politique de ressources humaines.

Dans les domaines impliquant le MAA, sensibles en termes économiques, environnementaux et sociétaux, où la France peut viser une place de premier plan, le développement d'un enseignement anglophone répond à des enjeux professionnels pour les diplômés français et contribue à l'attractivité internationale vis-à-vis d'étudiants et d'enseignants-chercheurs non francophones. Dans le même temps, la formation au FLE convertit en ambassadeurs de la francophonie des étudiants étrangers non francophones à leur arrivée. La mission propose un plan d'action pour développer et articuler ces deux versants d'une politique linguistique. Elle recommande à la DGER et à la Conférence des Directeurs des Etablissements de rédiger un document de politique linguistique nationale, concernant les étudiants, les enseignants-chercheurs et les personnels techniques et administratifs. Cette politique doit viser le développement de l'anglais comme langue d'enseignement, mais aussi la maîtrise du FLE à la fin du cursus des étudiants non francophones.

La mission recommande d'inciter tous les établissements à développer dans leurs COP, avec des indicateurs communs, un volet linguistique articulé avec une stratégie internationale et, pour favoriser son appropriation, de le partager dans les conseils et de le décliner dans chaque département d'enseignement.

Elle préconise de développer dans les cursus de référence, en master(e)s, et pour les échanges Erasmus, beaucoup plus de séquences d'enseignement en anglais couplées à une semestrialisation. En parallèle, elle recommande de structurer l'enseignement de FLE pour l'adapter à une augmentation du nombre de non francophones, de la mutualiser partiellement entre établissements de l'ESAVP, en complément d'une mutualisation de site, et d'exiger un niveau B2 en fin de cursus.

La mission recommande de porter une attention accrue, lors du recrutement des enseignants-chercheurs français, à la réalisation préalable d'un séjour dans un pays non francophone, de les accompagner ensuite par une politique d'immersion à l'étranger et par la création de « duos linguistiques », en mobilisant mieux les enseignants de langue et les doctorants non francophones. La mission préconise d'accueillir, transitoirement ou de façon pérenne, beaucoup plus d'encadrants anglophones, comme enseignants-chercheurs associés ou grâce à des bourses post-doctorales, en s'appuyant sur un plan pluri-annuel adopté dans les Conseils d'administration. Elle encourage l'augmentation du nombre d'étudiants étrangers et la participation de certains d'entre eux à des ENF, à des tutorats linguistiques d'étudiants français, ou à des « duos linguistiques » pour l'enseignement disciplinaire. Elle recommande notamment une plus grande contribution des doctorants non francophones, dans le cadre de leurs contrats doctoraux, et préconise d'aider par des bourses cette orientation pédagogique de la mobilité entrante.

**Mots clés : enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et paysager, politique linguistique, internationalisation, enseignement non francophone, langue anglaise, francophonie, français langue étrangère, ressources humaines.**

## LISTE DES RECOMMANDATIONS

- R1.** Inciter la DGER et la Conférence des Directeurs des Etablissements d'Enseignement Supérieur à affirmer dans un document la politique linguistique, visée pour les étudiants, les enseignants-chercheurs et les personnels administratifs et l'inscrire dans une stratégie internationale, en précisant, pour les différents cycles de formation, les équilibres entre les exigences en anglais et celles concernant le « français langue étrangère » en début et surtout en fin de cursus.
- R2.** Décliner cette politique linguistique nationale dans les écoles, en introduisant dans tous les COP un volet linguistique, quelques indicateurs communs et d'autres indicateurs en fonction des politiques d'établissement. Pour favoriser une meilleure appropriation, partager cette politique linguistique dans les conseils de l'établissement et la décliner dans chaque département d'enseignement.
- R3.** Accentuer la démarche entreprise d'« anglicisation » des master(e)s en développant, dès les cursus de référence et pour les séjours Erasmus, beaucoup plus de séquences d'enseignement disciplinaires en anglais, couplées à une démarche accrue de semestrialisation,.
- R4.** Augmenter le pourcentage d'étudiants étrangers non francophones ; en faire participer certains, surtout les doctorants, à des séquences anglophones d'enseignement disciplinaire, et aider par des bourses cette orientation pédagogique de la mobilité entrante.
- R5.** Structurer une politique ambitieuse d'enseignement du « français langue étrangère » pour l'adapter à une indispensable augmentation significative du nombre d'étudiants et d'enseignants-chercheurs étrangers non francophones et pour convertir des étudiants initialement non francophones en ambassadeurs de la francophonie. Mutualiser partiellement cette politique entre les établissements de l'ESAVP en complément d'une mutualisation sur les sites universitaires. La doter d'une exigence de niveau B2 à la sortie du cursus pour la validation du séjour ou l'obtention du diplôme.
- R6.** Porter, avec un calendrier prévisionnel lisible et acceptable, une attention progressivement accrue, lors du recrutement des enseignants-chercheurs français, à la réalisation préalable d'un séjour doctoral ou post-doctoral dans un pays non francophone. Accompagner ensuite ces enseignants-chercheurs grâce à un plan de formation continue et une politique d'immersion dans des pays où la langue anglaise est couramment utilisée, et par la création de « duos linguistiques » permettant une utilisation plus facile de l'anglais lors de séquences pédagogiques en présentiel ou en distanciel grâce au numérique.
- R7.** Accueillir, de façon transitoire ou pérenne, un nombre beaucoup plus important d'encadrants étrangers anglophones comme enseignants-chercheurs associés ou en attribuant des bourses post-doctorales, en mettant en œuvre un plan pluri-annuel adopté dans les conseils d'administration.



## INTRODUCTION ET CHAMP DE LA MISSION

La globalisation de l'économie se traduit par une demande de cadres capables non seulement de maîtriser au moins une autre langue<sup>1</sup> que leur langue maternelle mais aussi de travailler dans un contexte culturel autre que le leur. Cette évolution s'accompagne d'une internationalisation croissante de l'enseignement supérieur. Ainsi selon l'UNESCO (données extraites le 15/1/2019) il y avait en 2016 plus de 5 millions d'étudiants<sup>2</sup> inscrits dans des universités d'un pays autre que le pays de leur nationalité, alors qu'ils n'étaient que 4 millions en 2012. Aussi, pour les établissements d'enseignement supérieur cette réalité se traduit à la fois par une exigence accrue de l'ouverture culturelle des futurs diplômés et par une mobilité entrante et sortante des étudiants ainsi que des enseignants-chercheurs.

Sur ces 5 millions d'étudiants, la France en a accueilli 245 000<sup>3</sup> et se place en 4<sup>ème</sup> position, juste devant l'Allemagne. Actuellement la France est devancée par les USA, première destination de la mobilité étudiante internationale, avec 971 000 étudiants, suivis du Royaume-Uni avec 432 000 puis de l'Australie avec 335 000<sup>4</sup>.

Le 19 novembre 2018 le Premier ministre a fixé l'objectif de doubler ce chiffre d'ici à 2027.

La question de la langue dans laquelle ces étudiants étrangers viennent se former se pose pour ceux venant de pays non anglophones. Les sites internet de quelques établissements d'enseignement supérieur agronomique ou vétérinaire de l'Union européenne qui ont été consultés par la mission, montrent que les enseignements donnés dans une langue autre celle du pays concerné le sont en anglais et exceptionnellement en français<sup>5</sup>. La mission n'a pas trouvé d'enseignement dans une autre langue, par exemple en allemand ou italien alors que ces langues sont respectivement la langue maternelle la plus parlée dans l'UE et la troisième après l'anglais et devant le français<sup>6</sup>. Cette prééminence de l'anglais est confirmée par une étude du British Council de 2014<sup>7</sup>, qui indique que l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement universitaire est devenue une pratique courante dans la plupart des pays non anglophones en complément de l'enseignement dans la langue du pays. On notera que cette étude a porté sur 55 pays mais que la France n'en faisait pas partie (contrairement à l'Allemagne, l'Espagne, l'Italie, la Grèce ou encore la Suisse). Cette pratique de l'enseignement dans une langue autre que sa langue nationale accompagne la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et facilite la mobilité des étudiants, d'après les entretiens menés durant la mission avec des chefs d'établissements français. Une des questions qui s'est donc posée à la mission est de savoir si l'enseignement non francophone (ENF) dans l'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et paysager (ESAVP) est exclusivement réalisé en anglais.

Dans ce contexte globalisé une concurrence s'est installée entre les établissements des différents pays pour attirer les meilleurs étudiants et les meilleurs professeurs. Depuis le début des années

---

<sup>1</sup> Voire deux autres langues, si on se réfère à la déclaration du Conseil européen de Barcelone des 15 et 16 mars 2002, concernant l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge.

<sup>2</sup> <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>

<sup>3</sup> Sur ce total, l'ESAVP en a reçu un peu plus de 1426 (du fait de la non réponse de deux écoles), soit un peu plus de 0,6% du total.

<sup>4</sup> Viennent ensuite, après l'Allemagne, par ordre décroissant mais avec plus de 100 000 étudiants étrangers accueillis chacun, la Fédération de Russie, le Canada, le Japon, la Chine et la Malaisie. Au total ces dix pays accueillent 60% des étudiants en mobilité internationale.

<sup>5</sup> L'enseignement en français identifié est le fait d'Universités espagnole et roumaine qui forment des vétérinaires, notamment de nationalité française, pour le marché français dont les écoles forment moins de vétérinaires que les besoins du marché

<sup>6</sup> Selon l'Eurobaromètre spécial numéro 386 de février/mars 2012 intitulé *Les Européens et leurs langues*

<sup>7</sup> [http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_E484%20EMI%20-%20Cover%20option\\_3%20FINAL\\_Web.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_E484%20EMI%20-%20Cover%20option_3%20FINAL_Web.pdf)

2000, cette concurrence est exacerbée par les classements internationaux produits par diverses institutions. Les deux plus connus sont le classement de Shanghai et le classement *Quacquarelli Symonds (QS World University Rankings)*. Dans le classement 2018 de Shanghai (dernier classement publié) en matière d'établissement à vocation agricole<sup>8</sup> la France aligne en 19<sup>ème</sup> position AgroParisTech, puis dans la classe 51-75 Montpellier SupAgro et Agrocampus Ouest dans celle des 101-150 sur un total de 500 établissements classés, la première étant l'université néerlandaise de Wageningen. Dans le classement 2018 de Quacquarelli Symonds<sup>9</sup> AgroParisTech est mieux placée : 10<sup>ème</sup> position (derrière Wageningen qui reste en tête), tandis que Montpellier SupAgro se situe dans la classe 51-100 et Agrocampus Ouest dans la classe 201-250. Le classement 2019 de Quacquarelli Symonds<sup>10</sup> montre une amélioration pour ces trois établissements qui passent respectivement à la 4<sup>ème</sup> position, 36<sup>ème</sup> et dans la classe 101-150.

Les écoles nationales vétérinaires (ENV) françaises restent absentes du classement mondial des 50 meilleures écoles vétérinaires publié en 2019 par le *QS World University Rankings*<sup>11</sup> en se fondant sur trois composantes : la réputation académique, l'employabilité des diplômés et l'impact de la recherche. Le *Royal Veterinary College* de Londres (Royaume-Uni) s'installe sur la première marche devant l'UC Davis (Californie). L'université d'Utrecht (Pays-Bas) gagne deux rangs et prend la troisième place. En Europe, après le Royaume-Uni, viennent les Pays-Bas, la Belgique, l'Espagne et l'Allemagne avec 2 écoles vétérinaires classées. Les sept autres pays d'Europe représentés (Danemark, Suède, Irlande, Italie, Autriche, Finlande, Suisse) ont chacun 1 établissement classé. La seule école vétérinaire française à être apparue pour la première fois en 2018 dans le classement de Shanghai<sup>12</sup>, est l'ENV de Maisons-Alfort dans la classe 76-100 sur un total de 300 établissements classés, la première étant l'université belge de Gand.

En France, jusqu'en 2013, les établissements qui voulaient s'inscrire dans le mouvement d'enseignements non francophones se heurtaient à l'article L121-3 du Code de l'Éducation qui stipulait que « *la langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français, sauf exceptions justifiées par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères, ou lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers* ». L'adoption de la loi du 22 juillet 2013 a fait évoluer ce cadre légal puisque son article 2 a ajouté deux exceptions à celles déjà prévues par l'article L121-3, à savoir :

- celle née de nécessités pédagogiques, lorsque les enseignements sont dispensés dans le cadre d'un accord avec une institution étrangère ou internationale tel que prévu à l'article L. 123-7 ou dans le cadre d'un programme européen ;
- et celle née du développement de cursus et diplômes transfrontaliers multilingues.

En outre, cette loi du 22 juillet 2013 a aussi modifié l'article L 123-7, mentionné ci-dessus, pour ajouter notamment que le service public de l'enseignement supérieur « *favorise le développement de parcours comprenant des périodes d'études et d'activités à l'étranger sans porter préjudice au déroulement de carrière ou d'études des personnels et étudiants concernés* ». Cet ajout prend toute son importance au regard de la mobilité étudiante.

---

8 <http://www.shanghairanking.com/Shanghairanking-Subject-Rankings/agricultural-sciences.html>

9 <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2018/agriculture-forestry>

10 <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/agriculture-forestry>

11 <http://www.vetitude.fr/enseignement-veterinaires-classement-2019-meilleures-ecoles-veterinaires/>

12 <http://www.shanghairanking.com/Shanghairanking-Subject-Rankings/veterinary-sciences.html>

En juin 2015, deux ans après l'adoption de cette loi, l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche (IGAENR) a produit un bilan des enseignements non francophones dans l'enseignement supérieur<sup>13</sup>.

Pour sa part le Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux (CGAAER) a été chargé le 15 juin 2018 par la directrice de cabinet du ministre chargé de l'agriculture (*annexe 1*) de conduire une mission similaire assortie de recommandations sur les enseignements non francophones et leur développement dans l'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et paysager (ESAVP), c'est-à-dire des enseignements disciplinaires réalisés dans d'autres langues que la langue française.

Dans sa lettre de cadrage, la mission a défini le champ de son action : il ne couvre que les enseignements du niveau 7 et 8 de la Classification Internationale Type de l'Education de 2011 de l'Unesco. Autrement dit seules les formations d'ingénieurs, de vétérinaires, de diplômés d'Etat paysagiste et de masters et docteurs dans les écoles de l'ESAVP seront examinées mais pas les formations de BTS, *bachelor* et licence professionnelle proposées par ces établissements. Les enseignements, objets de la mission, sont mis en œuvre par sept écoles publiques d'ingénieurs, quatre écoles publiques vétérinaires, une école publique du paysage et six écoles privées d'ingénieurs.

Grâce à des entretiens (*annexe 2*), des questionnaires (*annexes 3, 4,5*), et l'examen de documents et de sites internet français et étrangers, la mission a dressé un état des lieux<sup>14</sup> puis a formulé des recommandations quant aux objectifs et aux conditions du développement de cet enseignement non francophone dans ces établissements d'enseignement supérieur sous tutelle du Ministère de l'agriculture et de l'alimentation (MAA) ou sous contrat avec lui.

---

<sup>13</sup> Rapport n° 2015-050, IGANR

<sup>14</sup> Une seule école, Oniris, n'a pas répondu, malgré 4 relances, et ne peut donc contribuer aux résultats de cette enquête.

# **1. LA PLACE DES ENSEIGNEMENTS NON FRANCOPHONES DANS LA STRATEGIE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DU MAA N'EST PAS SUFFISAMMENT PRECISEE**

## **1.1. Les attentes des employeurs en matière de maîtrise de l'anglais par leurs cadres poussent les écoles à développer des ENF**

De nombreux entretiens ont été menés avec des industriels de l'agroalimentaire et leurs représentants, des industriels du domaine de la santé et des représentants de structures travaillant au niveau international (ADECIA, banque mondiale, FVI, OIE...), et avec Campus France, organisme au croisement de l'offre française de formation et de la demande internationale. Ils ont permis de mettre en exergue des arguments en faveur d'un développement des ENF pendant la formation des diplômés de l'ESAVP. Si certains arguments sont communs à tous les diplômés et à toutes leurs écoles, d'autres sont spécifiques aux diplômés ingénieurs, vétérinaires, ou paysagistes.

Quel que soit le type d'école, le développement d'ENF est toujours identifié comme un outil qui contribue à augmenter l'attractivité des établissements vis-à-vis d'étudiants étrangers dans un contexte de compétition croissante dans ce qui est devenu le marché international de l'enseignement supérieur. De cette attractivité dépend ensuite la réputation des établissements et leur stratégie d'influence, ce qui bénéficie donc également à celle de la France.

Dans les établissements où les ENF sont particulièrement développés, leur influence sur la venue d'étudiants étrangers s'accompagne d'un impact sur l'attractivité vis-à-vis d'enseignants-chercheurs non francophones et sur la possibilité d'augmenter la gamme des partenariats internationaux possibles.

Le bilan réalisé durant la mission indique des taux d'insertion internationale des diplômés sortants variables selon les écoles :

- entre 5% et 36% chez les ingénieurs,
- en moyenne de 13% à l'ENSP,

Cette information n'est pas disponible pour les ENV et cette lacune mériterait d'être comblée. L'information collectée pourrait être complétée par un suivi individuel de certains vétérinaires qui quittent chaque année le tableau de l'Ordre national ou en interrogeant le site de la Commission européenne indiquant les flux annuels de vétérinaires français s'installant annuellement dans un autre pays européen. La seule information directement disponible provient du Conseil Supérieur de l'Ordre (CSO) qui indique la petite dizaine de vétérinaires spécialistes français s'installant chaque année au Royaume Uni dans le but de mieux valoriser leur diplôme de spécialité.

Au-delà du cadre de l'ESAVP, selon l'enquête d'insertion annuelle 2018 de la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI), 13, 9% des diplômés de ses membres font leur première expérience professionnelle à l'étranger.

Certaines justifications à développer une maîtrise de la langue anglaise grâce à des enseignements non francophones pendant la formation sont spécifiques à chacun des 3 groupes de diplômés de l'ESAVP.

### **a. Chez les ingénieurs**

Une formation internationale est indispensable aux élèves ingénieurs, compte tenu notamment de l'internationalisation des entreprises, qui se traduit dans leur politique de recrutement, en particulier de leurs cadres. La capacité à s'exprimer en langue étrangère, notamment en anglais, est l'un des éléments de l'aptitude à travailler dans ce contexte international bilingue ou anglophone en France ou en expatriation dans les filiales étrangères. Cette aptitude implique aussi la capacité à communiquer et à comprendre ses clients ou partenaires étrangers, celle à s'intégrer dans un cadre social, légal et de travail différent, celle à travailler au sein d'une équipe multiculturelle, à partager ses savoirs et ses connaissances dans un contexte multiculturel. Pour ces raisons les employeurs intègrent aujourd'hui l'ouverture internationale dans leurs critères d'appréciation des écoles et testent le niveau d'anglais lors des entretiens d'embauche. Par un effet miroir on notera aussi que les entreprises françaises sont attachées à ce que les étudiants étrangers qu'elles accueillent comme alternants ou stagiaires bénéficient de formations en français et au français pour faciliter leur intégration aux équipes de travail.

Au-delà de l'ESAVP, la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CEDEFI) a mené une enquête sur la place des langues étrangères dans l'enseignement supérieur français en 2015. Les réponses montrent que les diplômés ingénieurs tendent de plus en plus à travailler, à un moment de leur carrière, dans un contexte international, soit pour participer à des projets transnationaux, soit pour exporter les produits et le savoir-faire français.

D'après l'enquête « emploi des Ingénieurs et scientifiques de France », environ 20 % des ingénieurs français exercent hors de France (alors qu'ils étaient à peine 7% en 2000). Il n'y a pas de raison de penser que ces opportunités ne se présentent pas aussi pour les diplômés de l'ESAVP.

### **b. Chez les vétérinaires**

La profession vétérinaire est actuellement surtout préoccupée par d'importantes tensions dans le domaine libéral provoquées par l'installation en France de diplômés étrangers ou de français formés à l'étranger, par une diminution de l'attractivité en zones rurales et par une fragilisation du maillage sanitaire territorial. Par rapport à ces enjeux, la question de la maîtrise de la langue anglaise par les diplômés n'apparaît prioritaire ni aux professionnels, ni aux ENV.

Toutefois, d'autres entretiens réalisés auprès d'entreprises ou d'organismes à vocation internationale concourent à affirmer qu'une maîtrise suffisante de la langue anglaise est indispensable dans différents domaines professionnels des vétérinaires et qu'elle devrait être améliorée chez les vétérinaires.

Ainsi, les entreprises, notamment dans les secteurs de la santé animale et humaine, recherchent cette maîtrise de la langue anglaise chez leurs cadres.

Par ailleurs, l'absence de maîtrise de la langue anglaise par les vétérinaires français pénalise aujourd'hui l'influence des politiques françaises. Ainsi l'Association des Etablissements Européens d'Enseignement Vétérinaire (AEEEV) est officiellement chargée de l'accréditation des établissements de formation des vétérinaires dans l'Union Européenne et dans quelques pays tiers. Son premier objectif est de veiller, conjointement avec la fédération vétérinaire européenne (FVE), à l'harmonisation de standards minimum de formation vétérinaire vis-à-vis des compétences au premier jour d'exercice professionnel (« *days-one skills* »). Le système d'évaluation des

établissements repose sur un manuel de procédures standards (« *standard operating procedure* »), SOP). Une liste d'établissement accrédités est ainsi établie, parmi lesquelles les ENV françaises. La décision finale d'accréditation est confiée à 7 membres du comité européen de la formation vétérinaire (« *European Committee of Veterinary Education* », ECOVE) mandaté par l'AEEEEV et la FVE. Or, l'absence de maîtrise de la langue anglaise est présentée comme la raison principale du fait que seuls 5 vétérinaires français font partie des 150 experts de l'AEEEEV et qu'aucun ne faisait plus partie de l'ECOVE au moment de la réalisation de la mission.

Dans le même esprit, des entretiens avec des responsables d'ADECIA, de la Banque mondiale, de FVI ou de l'OIE, révèlent la difficulté à trouver des experts vétérinaires maîtrisant suffisamment la langue anglaise pour des missions internationales et pour exercer une influence internationale. Une meilleure maîtrise de la langue anglaise par les vétérinaires français permettrait de porter plus facilement les positions françaises dans les organisations et instances internationales et l'assistance technique auprès de pays non francophones.

Le rang des ENV françaises parmi les grandes universités internationales formant des vétérinaires dépend en partie de leur capacité à attirer des étudiants, des enseignants-chercheurs et des résidents étrangers, non seulement francophones mais aussi non francophones. Or cette attractivité, notamment vis-à-vis de ressortissants de l'Europe du nord ou d'anglo-saxons, repose sur une offre d'environnement multilingue, avec, en complément du français, un usage plus large de l'anglais dans les activités de recherche et de formation. Vis-à-vis des ressortissants des zones géographiques nord-américaines ou anglo-saxones, l'attractivité des écoles françaises serait favorisée, au-delà d'un usage plus large de la langue anglaise, par une accréditation par « *l'American Veterinary Association* » (AVMA), accréditation obtenue par VetAgroSup et qui avait été demandée par Oniris.

Plus largement, une maîtrise accrue de la langue anglaise par les diplômés vétérinaires est indispensable dans les domaines de la recherche et même dans les domaines cliniques, pour contribuer, avec une communication large, à l'accroissement des connaissances en médecine vétérinaire et plus largement dans le domaine des sciences du vivant. Le niveau actuel de maîtrise fait l'objet d'une appréciation différente selon les interlocuteurs.

### **c. Chez les paysagistes**

Les informations relatives aux attentes concernant les futurs diplômés paysagistes soulignent la nécessité d'un maniement fluide de la langue anglaise pour les futurs diplômés paysagistes. En effet, ils peuvent être amenés à exercer leur profession partout dans le monde et les agences de paysage françaises réalisent très régulièrement des projets à l'étranger. En Europe, une Convention européenne du paysage a été signée en 2000 à Florence. Dans chaque pays, l'importance des marchés paysagistes publics et privés dépend de l'importance des politiques publiques dédiées à la qualité de l'environnement et du cadre de vie. De plus, les agences s'ouvrent de plus en plus vers les marchés d'Asie et du Moyen Orient.

## **1.2. La stratégie internationale du MAA, comme celles des établissements de l'ESAVP, ne précise pas suffisamment sa politique linguistique**

### **1.2.1. La stratégie internationale du MAA reste assez générale**

La stratégie internationale du ministère chargé de l'agriculture repose, en matière d'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et du paysage, sur l'article L 812-1 du Code rural et de la pêche maritime qui liste les missions confiées aux établissements concernés. Parmi celles-ci on trouve celle de « concourir à la mise en œuvre de la coopération scientifique, technique et pédagogique internationale, notamment par la conclusion de conventions d'échanges d'étudiants, d'enseignants-chercheurs, d'enseignants et de chercheurs » ainsi que celle de « contribuer à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche et à l'attractivité du territoire national, notamment par la conclusion de conventions ». Pour l'ESAVP, la signature de conventions apparaît donc comme l'instrument privilégié de sa stratégie de coopération internationale en matière de formation et d'attractivité au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Dans le programme 142 de la loi de finances, on trouve une certaine dimension internationale dans le premier des trois objectifs du projet annuel de performances de la DGER : « *former des ingénieurs, des vétérinaires et des paysagistes répondant aux besoins des milieux économiques, formés aux pratiques de la recherche et ouverts sur l'international* ». Pour autant l'indicateur retenu pour évaluer cet objectif s'exonère de cette dimension internationale puisque le « *taux d'insertion des diplômés douze mois et vingt-quatre mois après leur sortie* » ne s'intéresse pas à la dimension géographique de l'emploi obtenu.

En revanche, le modèle type des Contrats d'objectifs et de performance (COP) que la DGER passe avec les établissements publics d'enseignement supérieur va un peu plus loin. En effet on y retrouve l'objectif du programme 142, indiqué ci-dessus, avec un indicateur de performance intermédiaire (à savoir, « *le taux net d'emploi à dix-huit mois des diplômés* ») mais y est ajouté un second indicateur qui porte cette fois une dimension internationale : « *le pourcentage de diplômés sortant ayant suivi au moins un semestre de formation à l'étranger* ». En outre un autre objectif trouve sa place dans les COP ; celui d'« *accroître l'attractivité internationale des formations* », avec pour indicateur de performance « *le nombre d'étudiants étrangers accueillis pour au moins un semestre en mobilité académique* ». Les mobilités entrante et sortante des étudiants font donc leur apparition dans les COP.

Concernant ce dernier indicateur, on peut penser qu'il sera très utile au MAA pour chiffrer sa contribution à la stratégie nationale d'attractivité « Bienvenue en France », qui consacre l'objectif d'accueillir 500 000 étudiants internationaux en France d'ici 2027, soit un doublement par rapport à la situation actuelle.

Egalement dans le modèle type des COP on notera qu'il est prévu que les établissements « *s'engagent dans les missions attribuées à l'Institut Agronomique, Vétérinaire et Forestier de France (IAVFF), selon un gradient et un périmètre variables, en définissant et mettant en œuvre une stratégie partagée (concertation et coordination) ou en confiant des missions à réaliser à l'Institut (mutualisation et délégation)* ». Ces missions attribuées à l'IAVFF sont d'élaborer et de

mettre en œuvre des stratégies de recherche et de formation communes à ses établissements membres, aux niveaux national, européen et international, mais aussi d'apporter au ministère chargé de l'agriculture une expertise en matière de formation, de recherche et de développement.

En juin 2018, le MAA a rendu public sa « Stratégie Europe et International 2018-2022 ». Dans ce document de 46 pages, l'importance de la coopération internationale est clairement affirmée dès le propos introductif du Ministre, comme sa volonté de promouvoir son enseignement en Europe et à l'international. Ensuite, le document se décline en trois parties<sup>15</sup> pour donner les directions dans lesquelles l'action du ministère doit s'engager pour s'inscrire à l'international. On soulignera qu'il est prévu que chaque direction d'administration centrale du MAA complète ce document par une déclinaison de cette stratégie en plan d'actions. Celui de la DGER est en cours de rédaction et la mission espère que certaines de ses recommandations pourront inspirer les rédacteurs, notamment en matière de politique linguistique.

Pour l'Afrique, spécifiquement mentionnée dans le document stratégique du MAA, quatre engagements d'ici 2022 ont été pris en matière d'enseignement agricole, développés dans une note du DGER de mars 2018 pour faire suite au discours du Président de la République à Ouagadougou en novembre 2017. Il s'agit notamment de soutenir les réformes des dispositifs de formation agricole et rurale en Afrique, d'intensifier la mobilité réciproque des étudiants (chiffrée pour l'accueil en France à 600 bourses pour des étudiants africains, dont 200 pour deux ans en écoles d'ingénieur ou master) et enseignants, de co-construire un réseau Afrique-France de dix formations croisées et de doubles diplômes pour l'avenir des filières agricoles, d'élevage, forestières et agroalimentaires. Rien n'a été écrit précisément concernant la langue dans laquelle la DGER envisage de s'adresser à l'Afrique<sup>16</sup>.

Or des entretiens réalisés durant la mission, dont celui avec Campus France, soulignent la demande de pays africains non francophones, par exemple le Nigéria, pour des formations dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, y compris dans les domaines thématiques dans le périmètre du MAA, alors que l'offre de formations en anglais est trop parcellaire pour répondre à cette attente.

A côté de l'Afrique, l'ambition du MAA de coopérer avec l'Amérique latine se concrétise depuis 2005 par des programmes de coopération avec le Brésil et depuis 2015 avec l'Argentine, tandis que celui avec le Chili a pris fin. Ces programmes visent à permettre aux étudiants des écoles de l'enseignement agricole supérieur (cursus ingénieur ou vétérinaire) de partir faire une mobilité académique dans l'un de ces pays. Les étudiants français sélectionnés y suivent des cours pendant un ou deux semestres dans une université partenaire de leur école d'origine. Ils bénéficient d'une bourse prenant en charge leurs frais de voyage. Des étudiants brésiliens et argentins viennent pour leur part passer un ou deux semestres en France. Ces deux programmes s'adressent aussi aux enseignants-chercheurs. Dans ce cadre la dimension linguistique est traitée par la DGER, puisque les conventions passées précisent que les enseignements se feront dans la langue du pays d'accueil.

---

<sup>15</sup> La première dresse le cadre de l'action à mener, la deuxième décline la vision et les marqueurs stratégiques du MAA. Dans cette deuxième partie, on peut lire que la France mise sur l'importance des nouvelles générations, la formation et la connaissance et aussi que les acteurs de demain doivent être préparés aux échanges internationaux. Enfin la troisième partie dessine les quatre axes structurant de l'action du MAA en Europe et à l'international. Dans chacun de ces axes se trouve une référence à l'ambition internationale de l'ESAVP français.

<sup>16</sup> Au vu du relevé de conclusions du Comité interministériel de la coopération internationale et du développement (CICID) du 8 février 2018, on peut en déduire que la priorité de la coopération internationale est l'Afrique francophone, même si la population des pays africains où l'anglais a statut de langue officielle était en 2010 presque quatre fois celle des pays où le français a ce statut



Dans ce paysage, il n'existe pas de document national qui inscrive une politique linguistique précise dans la stratégie internationale du MAA. Cette absence apparaît d'autant plus comme une lacune que, dans son enquête de 2014, le British Council indique que 22 des 55 pays enquêtés ont mis en place une politique linguistique relative à l'enseignement en anglais, que ce soit à un niveau ministériel ou universitaire. La mission recommande donc que cette lacune soit comblée. A titre d'exemple, elle suggère que le MAA et ses Etablissements s'inspirent du document cadre de politique linguistique adopté en octobre 2016 par la Conférence des recteurs des Universités espagnoles (CRUE) ou de la politique linguistique de l'Université BOKU de Vienne (Autriche), qui sont développés au point 6.2 infra.

### **1.2.2. Les différents documents de stratégie internationale des écoles de l'ESAVP montrent une déclinaison hétérogène de leur politique linguistique**

#### **Les sites internet des Ecoles comportent des marges de progrès**

Une attention particulière a été portée à l'examen des sites internet des 18 Ecoles du champ de la mission, ainsi que ceux d'IAVFF et de FranceAgro3 (*annexe 7*), car ils constituent une vitrine publique sur laquelle peuvent s'afficher leur stratégie d'internationalisation, de politique linguistique et d'attractivité vis-à-vis des étudiants étrangers.

Le site de l'IAVFF comporte, outre des informations sur ses membres, un outil<sup>17</sup> de recherche des formations qui offre, y compris en anglais ou en mode mixte (anglais et français), des liens vers les écoles et les formations concernées. Cet outil est utile et bien conçu, sachant que sa pertinence dépend d'une parfaite mise à jour annuelle des informations. Il y manque toutefois une information sur le « Français Langue Etrangère » (FLE).

Si les sites des six établissements privés sous contrat avec le MAA sont souvent plus conviviaux que ceux des écoles publiques pour délivrer les informations relatives aux enseignements dispensés en anglais, en revanche le site de FranceAgro<sup>3</sup>, qui regroupe quatre des six établissements privés (ESA, ISA, ISARA et Purpan) est relativement sobre<sup>18</sup> comparé à celui d'Agreenium et ne comporte pas non plus d'information sur le FLE.

Sur la base du bilan détaillé de l'examen de tous les sites internet des écoles, qui figure dans l'annexe 4, des marges de progrès en lisibilité et convivialité existent pour la plupart des sites internet, en particulier concernant l'enseignement du FLE. Elle souligne que cette marge de progrès n'est pas propre aux écoles françaises. Ainsi sur le site de l'Université néerlandaise de Wageningen<sup>19</sup>, il faut chercher s'il existe des masters enseignés en anglais pour comprendre qu'ils sont tous en anglais. La même difficulté dans l'accès à l'information existe sur le site de l'université vétérinaire de Gand<sup>20</sup>, classée au premier rang mondial. En revanche l'accès à l'information est aisé sur le site de l'université autrichienne de BOKU<sup>21</sup>.

#### **Les Conseils d'Administration des écoles n'ont pas tous validé un document de stratégie internationale, ni, quand un tel document existe, traité la question linguistique**

---

<sup>17</sup> <https://www.agreenium.fr/trouver>

<sup>18</sup> Il présente les 4 Masters en Science (MSC) internationaux proposés par les écoles, avec, à chaque fois, un lien vers un site dédié en anglais.

<sup>19</sup> <https://www.wur.nl/en/Education-Programmes/master/Admission-requirements-Master/English-language-proficiency-NL-1.htm>

<sup>20</sup> <https://www.ugent.be/en/education/exchange/programmesexchange/exch.htm>

<sup>21</sup> <https://www.boku.ac.at/en/universitaet-fuer-bodenkultur-wien-boku/studieren-an-der-boku/themen-fuer-studierende/internationales/international-students-coming-to-boku/>

Les documents de stratégie internationale des écoles et leurs contrats d'Objectifs et de Performances (COP) permettent de garantir un partage d'objectifs et leur appropriation par tous les acteurs dès lors qu'ils se déclinent en actions accompagnées d'objectifs mesurables.

Un bilan a donc été dressé de ces documents de stratégie internationale (ou d'un volet international dans le projet d'établissement) validée par le Conseil d'administration et de la place des ENF dans ce document.

La majorité des établissements a traité la question internationale dans un document de politique générale, mais seulement une minorité d'entre eux a réellement défini et validé une politique d'ENF en l'articulant avec une politique validée de relations internationales.

Les stratégies internationales sont très inégalement définies, avec des situations diverses, allant d'écoles disposant de documents détaillés, validés, et d'objectifs quantitatifs précis, à des écoles ne disposant que d'un document de bilan plus ou moins précis de leurs partenariats,— même à des écoles ne disposant d'aucun document<sup>22</sup>.

Celles qui sont les plus mobilisées mettent en avant leur conviction que la mobilité internationale entrante est un indicateur d'internationalisation aussi important que la mobilité sortante, que les deux modalités sont indissociables dans la réciprocité des partenariats d'échanges. Elles conçoivent leur offre de formations en anglais comme un levier d'attractivité pour un public étranger non francophone et leurs enseignements en langue anglaise dans les formations francophones comme un moyen de mieux préparer leurs étudiants à utiliser l'anglais dans un cadre professionnel et à répondre ainsi aux attentes des futurs employeurs. Certaines écoles se disent conscientes que le choix de développer des modules ou des formations complètes en langue anglaise pour accroître l'attractivité, y compris au niveau national, ne doit pas entrer en opposition avec l'objectif d'accueillir des étudiants francophones et de promouvoir l'enseignement du français.

### **Seuls deux Contrats d'Objectifs et de Performances (COP) comportent un indicateur sur les cours délivrés en anglais**

Même si les COP ne s'appliquent qu'aux douze établissements publics, la présence éventuelle d'indicateurs spécifiques additionnels portant sur les ENF a été recherchée dans les 8 documents en vigueur ou récemment caducs<sup>23</sup>.

Par rapport aux indicateurs prévus par la maquette de base élaborée par la DGER, seule une école vétérinaire et deux écoles agronomiques ont ajouté des indicateurs qui traitent des langues. Les ajouts les plus pertinents en terme d'ENF sont ceux de ces deux écoles agronomiques et portent sur la part de cours délivrée en anglais ou le nombre d'UC en anglais dans le cursus ingénieur.

Si le MAA veut être source d'impulsion de l'accroissement de l'attractivité internationale des formations de ses écoles, il devrait s'inspirer de ces initiatives et ajouter un indicateur du type « part des cours délivrée en anglais dans chaque cursus » dans la liste de base de son modèle de COP.

## **1.3. Les organismes évaluateurs des établissements ne formulent pas tous des préconisations vis-à-vis des ENF**

---

<sup>22</sup> A cet égard on mentionnera qu'une école ne comporte pas de direction ni de service des relations internationales

<sup>23</sup> Sur les quatre autres, d'après les informations données par la DGER : deux sont en cours de finalisation (Agro Bordeaux et ENSFA), un est en *standby* (AgroParisTech) et celui de l'École du paysage de Versailles n'existe pas

### **1.3.1. La Conférence des Grandes Ecoles (CGE) formule certaines préconisations, non contraignantes**

La CGE n'est un organisme accréditeur que pour certaines formations, notamment les Masters of Science (MSc) et Mastères Spécialisés ® de la CGE. Le label MSc est octroyé à une formation délivrant un diplôme d'établissement de niveau Bac+5, accessible après un diplôme Bac+4. Délivrée après un enseignement réalisé à 50% minimum dans une langue étrangère, cette formation permet à des étudiants étrangers ou français d'acquérir un enseignement spécialisé professionnel visant des entreprises dont le périmètre est résolument tourné vers les marchés internationaux. La durée minimum d'une formation MSc est de 18 mois et peut s'étendre à 36 mois si elle est délivrée par alternance. Le label Mastère Spécialisé, créé pour répondre à la demande des entreprises, est octroyé à une formation de 12 mois délivrant un diplôme d'établissement de niveau post-master (Bac+6) et accessible après un diplôme Bac+5 (notamment titre d'ingénieur ou diplôme M2).

Plus largement, la CGE s'assure auprès de ses membres du respect de ses principes fondamentaux, notamment pour ce qui concerne le champ de la mission, de l'ouverture internationale. N'étant pas un organisme accréditeur en dehors de l'accréditation des formations citées ci-dessus, elle formule des préconisations, sans que celles-ci ne soient forcément suivies d'effet dans les écoles.

Globalement, la position de la CGE est que ses membres tendent vers des cursus entièrement anglophones, notamment au niveau master. La CGE demande aussi que pendant ces cursus anglophones, les étudiants non francophones soient accompagnés par des cours de « français langue étrangère » (FLE) afin que leur cursus s'achève par une maîtrise de la langue française qui permette ultérieurement la constitution d'un réseau francophone utile à l'influence française.

### **1.3.2. La Commission des Titres d'Ingénieur (CTI) formule des préconisations concernant les ENF et leur lien avec la politique internationale**

La CTI est un organisme indépendant qui évalue les formations des établissements en vue de leur accréditation à délivrer un titre d'ingénieur diplômé. Elle rend ses avis aux ministères pour les établissements publics ; elle est décisionnaire pour l'accréditation des établissements privés et consulaires. Elle peut également évaluer les formations des écoles françaises sur un site implanté à l'étranger. Elle peut évaluer des formations d'ingénieurs d'établissements étrangers ; l'avis peut alors notamment donner lieu à la reconnaissance de ces diplômes et titres en France.

Avec l'ouverture internationale et la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur, la CTI, est l'acteur privilégié pour la mise en oeuvre du processus de Bologne au sein des écoles d'ingénieurs françaises, notamment du fait de sa reconnaissance par l'European Association for Quality in Higher Education (ENQA) et par l'European Quality Assurance Register (EQAR). Elle assure le développement d'une culture d'assurance qualité au sein des écoles françaises, conformément aux « *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG)* » adoptés par les pays participant à l'espace européen de l'enseignement supérieur.

La CTI définit les critères et procédures nécessaires à la délivrance du titre d'ingénieur. Ainsi, sa conception en matière de politique internationale pour la période 2016-2018 a été validée en novembre 2016. Dans ce cadre, elle vise à internationaliser les écoles d'ingénieur en assurant des échanges de bonnes pratiques pour guider la stratégie d'internationalisation des formations

(processus de Bologne, langues, doubles diplômes, diplômes conjoints, mobilité, « internationalisation at home », ...) et fait évoluer les documents de références et d'orientations (R&O) qui servent de base à ses évaluations et accréditations.

Ainsi, la CTI formule des préconisations concernant la maîtrise des langues, surtout l'anglais. Elle énonce que l'anglais doit être considéré dans l'école comme une langue utilisée régulièrement en situation professionnelle et encourage fortement la pratique d'une autre langue étrangère.

Pour la CTI, l'atteinte pour la maîtrise de l'anglais du niveau C1 du cadre européen de référence pour les langues est souhaitable en anglais pour tous les ingénieurs et le diplôme ne peut pas être attribué à un étudiant ou à un apprenti n'atteignant pas le niveau B2, certifié par un organisme reconnu et extérieur à l'école.

Pour obtenir le diplôme, les élèves étrangers non francophones doivent atteindre un niveau B2 en français, validé par une certification externe.

Au-delà de la pratique de l'anglais, la CTI indique que l'ouverture internationale des élèves ingénieurs doit passer par une forte exposition internationale grâce à une promotion de l'accueil d'étudiants étrangers entrants et de la mobilité internationale sortante. Elle précise que l'accueil d'étudiants étrangers doit favoriser des interactions soutenues avec les élèves français. Quant à la mobilité sortante, elle peut prendre la forme d'un stage prévu dans le cursus ou d'une mobilité académique avec un établissement partenaire. Les écoles sont incitées à mettre en place des accords facilitant cette mobilité académique, aussi bien dans la formation sous statut d'étudiant que dans celle sous statut d'apprenti ou dans la formation continue.

Par ailleurs, la CTI demande que l'école s'assure que ses moyens humains soient en adéquation avec ses objectifs, notamment, pour ce qui concerne le champ de la mission, en encourageant la mobilité internationale de ses enseignants- et en employant des enseignants-chercheurs titulaires ou temporaires internationaux.

Pour chaque école d'ingénieur, le lecteur est invité à se reporter au site internet de la CTI<sup>24</sup> pour prendre connaissance de l'avis formulé.

### **1.3.3. L'organisme européen évaluateur des ENV, l'Association des Etablissements Européens d'Enseignement Vétérinaire, ne formule aucune préconisation concernant les ENF**

L'Association des Etablissements Européens d'Enseignement Vétérinaire (AEEEEV) est officiellement chargée de l'accréditation des établissements de formation des vétérinaires dans l'Union Européenne et dans quelques pays tiers.

Son premier objectif est de veiller, conjointement avec la Fédération Vétérinaire Européenne (FVE), à l'harmonisation de standards minimum de formation vétérinaire vis-à-vis des compétences au premier jour d'exercice professionnel (« days-one skills »). Le système d'évaluation des établissements repose sur un manuel de procédures standards (« standard operating procedure », SOP). Une liste d'établissement accrédités est ainsi établie, parmi lesquelles les ENV françaises.

Au-delà de la garantie de standards minimaux communs aux différents établissements, l'AEEEEV se fixe aussi l'objectif de faciliter l'échange d'étudiants, d'enseignants et de matériels de formation, entre les écoles.

---

<sup>24</sup> <https://www.cti-commission.fr/accreditation>

Pourtant, dans sa procédure, et contrairement à la CTI pour les écoles d'ingénieur, l'AEEEEV ne formule aucune exigence vis-à-vis de l'enseignement des langues, ni donc vis-à-vis des ressources humaines nécessaires, sans doute car cela constituerait une condition pour l'instant très difficile à atteindre pour certains de ses membres.

Cela n'empêche pas la présidence de l'AEEEEV de souligner l'importance que les diplômés français aient un degré de maîtrise de la langue anglaise permettant une influence sur le dispositif européen et sur les activités professionnelles dans les entreprises, dans les organisations internationales, dans des activités d'experts internationaux et, plus largement, dans la maîtrise et la communication de leurs résultats scientifiques, y compris cliniques (*cf chapitre 1.1.1.*).

L'importance d'une maîtrise de la communication en anglais est d'ailleurs prise en compte dans le récent référentiel français de compétences vétérinaires établi sous l'égide d'Agreenium. Des connaissances en anglais général et en anglais scientifique y sont évoquées dans les objectifs de communication en contexte international et d'accroissement des connaissances en médecine vétérinaire et plus largement dans le domaine des sciences du vivant.

On peut regretter dès lors que ces objectifs ne soient pas repris, avec des indicateurs qualitatifs et quantitatifs, dans les contrats d'objectifs et de performance des écoles (*cf chapitre 1.1.2.*).

La mission considère que le même niveau de préconisation contraignante que celui de la CTI pour les écoles d'ingénieur, devrait être appliqué dans les ENV.

Il faut noter que l'une des 4 ENV, VetAgroSup est accréditée par l'*American Veterinary Medical Association* (AVMA) et une autre Oniris était engagée dans cette procédure. Cette démarche volontaire d'accréditation, complémentaire de celle de l'AEEEEV, vise à augmenter la renommée internationale et l'attractivité vis-à-vis d'étudiants étrangers en provenance de pays anglophones où les établissements vétérinaires sont accrédités non par l'AEEEEV mais par l'AVMA. Toutefois, même avec cette accréditation, l'attractivité vis-à-vis de ces étudiants ne peut être totalement efficace sans une politique d'ENF dans les ENV. De toute façon, cette démarche ne permet pas à elle seule la reconnaissance mutuelle des diplômes, donc de l'exercice professionnel, avec des pays hors de l'Union Européenne. Cette possibilité pour des diplômés français d'exercer, par exemple aux Etats-Unis ou au Canada, ou encore au Royaume Uni après le Brexit, et réciproquement, dépend d'accords entre les Ordres des vétérinaires de ces pays.

#### **1.3.4. L'école nationale supérieure du paysage (ENSP) n'a pas d'organisme évaluateur spécifique**

L'ENSP n'a pas d'organisme évaluateur spécifique qui puisse guider une politique d'ENF et faire part d'exigences vis-à-vis d'une maîtrise de la langue anglaise pour l'exercice des métiers de paysagistes.

Toutefois, nous avons déjà souligné l'incontestable exercice international du métier de paysagiste, donc la question linguistique sous-jacente.

#### **1.3.5. Les préconisations du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) vis-à-vis des masters**

L'évaluation des masters est réalisée par le HCERES, sur la base d'objectifs et d'actions qui permettent à un établissement de se construire un référentiel propre. Pour ce qui concerne le champ

de la mission, cette évaluation externe prend en compte le positionnement de la formation dans l'espace international et la valeur ajoutée des partenariats avec des établissements d'enseignement supérieurs, mais aussi des entreprises et autres partenaires étrangers.

Directement en relation avec la politique linguistique, l'HCERES évalue ainsi si la formation :

- identifie l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères dans le cursus,
- enseigne certains modules dans une langue étrangère,
- favorise la mobilité entrante et sortante internationale,
- fait l'objet d'un processus formalisé et connu des étudiants, d'acquisition de crédits ECTS dans le cadre d'échanges internationaux,
- suit et analyse les flux d'étudiants étrangers.

## **2. TOUTES LES ECOLES N'ONT PAS SUFFISAMMENT MIS EN ŒUVRE UNE POLITIQUE D'ENF DANS LEURS ENSEIGNEMENTS DISCIPLINAIRES**

Conscientes de l'importance d'une maîtrise de la langue anglaise dans les domaines professionnels de leurs diplômés français, les écoles visent l'atteinte obligatoire d'un niveau en anglais à la fin des études. Pour mesurer ce niveau d'anglais de leurs étudiants, les écoles se réfèrent aux tests internationaux, notamment le TOEFL et le TOEIC, ainsi qu'aux examens de l'Université de Cambridge.

Mais, le bilan réalisé à partir des questionnaires et des entretiens, souligne que les exigences dans ce domaine sont différentes selon le type d'école.

Pour les écoles d'ingénieur, un niveau obligatoire est défini par la CTI en utilisant la grille du « Cadre européen commun de référence pour les langues ». Actuellement, le niveau B2 (score de 750 points au TOEIC, ou de 550 points au TOEFL), correspondant à un « utilisateur indépendant », est obligatoirement requis pour l'obtention du diplôme. Toutes les écoles d'ingénieur appliquent cette exigence. La CTI fixe un objectif supplémentaire de niveau souhaitable, non contraignant à ce jour, d'atteindre le niveau C1 d'« utilisateur expérimenté » pour tous les diplômés.

Dans les ENV, il n'y a pas d'exigence d'un niveau en anglais défini par un organisme évaluateur qui en fasse une condition pour la diplomation. De ce fait, toutes les écoles vétérinaires n'imposent pas un niveau d'anglais pour obtenir le diplôme, même si l'enseignement de l'anglais donne lieu à évaluation et attribution de crédits dans le cadre des unités d'enseignement ou des modules correspondants. Dans les écoles où une exigence de niveau existe, il s'agit du niveau B2.

L'obtention du diplôme de paysagiste à l'ENSP est conditionnée par un niveau B2 obligatoire en anglais.

Pour atteindre ces niveaux, les écoles mettent en œuvre des modules ou des unités de valeur d'anglais. Ceux-ci sont réalisés par des enseignants de langues, le plus souvent des professeurs certifiés. Ils ne comportent pas que des cours « classiques », mais parfois, dans les écoles d'ingénieur, dans les ENV et à l'ENSP, des exercices de mise en situation professionnelle.

En réalité, quelles que soient l'engagement de ces professeurs et la qualité de ces enseignements linguistiques et en dépit du niveau d'anglais B2 atteint par les étudiants français de la grande majorité des écoles, de nombreux employeurs publics ou privés (*cf. chapitres 1.1.1. et 1.3.*) jugent leur niveau d'anglais insuffisamment adapté aux exigences professionnelles. Il ne leur apparaît ni

suffisamment opérationnel, par exemple dans certaines entreprises, ni suffisamment adapté à des activités d'expertise ou de représentation internationale.

Les compétences linguistiques requises par ces exigences professionnelles seraient plus sûrement acquises par l'exposition des étudiants français à suffisamment de séquences en anglais dans les enseignements disciplinaires du cursus et à une immersion dans un pays anglophone lors de mobilités. Ce sont donc ces deux aspects d'acquisition des compétences en anglais que la mission a cherché à apprécier dans l'enquête et les entretiens qu'elle a réalisés.

De plus, seul le développement suffisant de séquences en anglais dans les enseignements disciplinaires permet d'atteindre l'autre objectif des ENF, celui d'une internationalisation diversifiée dans les écoles pendant toutes les années du cursus.

## **2.1. Les séquences d'enseignements disciplinaires en anglais dans les cursus de référence sont réduites et d'importance variable selon les écoles**

Le bilan réalisé grâce aux questionnaires renseignés par les écoles, montre que la part des exercices d'enseignement réalisés en anglais par les différentes disciplines des cursus ingénieur, vétérinaire et paysager est réduite.

Dans les écoles d'ingénieur, le développement de l'enseignement anglophone est plus limité que dans d'autres écoles d'ingénieur françaises ou étrangères (*cf. chapitre 6*). Ce développement concerne surtout la dernière année d'étude, dont beaucoup d'écoles mutualisent partiellement les enseignements avec des masters. Or ces masters font de plus en plus l'objet d'une « anglicisation » (*cf. chapitre 2.3*), ce qui bénéficie donc aussi à la dernière année du cursus ingénieur. Mais, dans les années antérieures du cursus, ce développement est beaucoup plus limité (de 1 à 4% du volume total d'enseignement), si l'on considère les enseignements disciplinaires et pas les cours d'anglais. Il est toutefois variable selon les écoles, parfois inexistant mais parfois, dans quelques écoles, avec des initiatives intéressantes.

Dans les 4 écoles vétérinaires, la part des enseignements disciplinaires réalisés en langue anglaise est globalement très faible pendant les 5 années du cursus. Malgré des initiatives auxquelles contribuent souvent les enseignants d'anglais, cette part d'enseignement en langue anglaise représente, en moyenne sur les 5 années du cursus, moins de 1% du volume d'enseignement disciplinaire, si l'on ne comptabilise pas les cours d'anglais.

A l'ENSP, cet enseignement comporte simplement un module « voyage international » suivi d'un workshop en anglais avec des co-encadrants paysagistes et/ou enseignants étrangers invités et un atelier en anglais encadré par un professeur invité étranger.

## **2.2. La pratique d'autres langues que l'anglais dans les cursus est très limitée, même quand des partenariats sont actifs vis-à-vis de pays concernés par ces langues**

Une des questions qui se pose est de savoir si l'enseignement non francophone dans l'ESAVP est réalisé seulement en anglais ou pas. La réponse est qu'effectivement seul l'anglais est utilisé comme langue d'enseignement non francophone. C'est également le cas dans les établissements sous tutelle

du MESRI selon la Cour des Comptes, qui tire cette conclusion des réponses qu'elle a reçues pour préparer un rapport sur la mobilité internationale des étudiants du supérieur. Bien sûr cette situation n'empêche pas certaines écoles d'offrir un choix diversifié de cours de langues, y compris celles dite "rares" comme le chinois, le japonais, le portugais ou le russe.

Si la politique d'ENF des écoles d'ingénieurs est clairement tournée vers l'utilisation de l'anglais, l'apprentissage d'autres langues étrangères est très variable selon les écoles, mais n'est pas très développé, même si la CTI préconise aux écoles d'ingénieur l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère. Le bilan qui a été réalisé montre que très rares sont les écoles d'ingénieur qui exigent la validation d'une deuxième langue vivante pour obtenir le diplôme.

Pour les ENV et l'ENSP, il n'y a pas de préconisations en la matière, comparable à celles de la CTI, de sorte que ces écoles n'ont pas une approche structurée de l'apprentissage de ces autres langues.

En réalité l'apprentissage de ces autres langues relève plus d'un intérêt personnel d'étudiants, souvent lié à une initiation ou à une pratique préalables aux études dans l'école.

Les moyens humains des écoles dédiés à l'apprentissage de ces langues sont souvent mobilisés grâce à des partenariats de site avec d'autres écoles ou universités.

Quel que soit le type d'école, aucun enseignement disciplinaire n'utilise ces autres langues, y compris lorsqu'elles sous-tendent des programmes institutionnels, comme l'espagnol dans le programme ARFAGRI ou le portugais dans le programme BRAFAGRI.

L'analyse de la mission, forgée à partir des entretiens réalisés, est que les écoles n'ont pas suffisamment de moyens pour l'apprentissage de ces autres langues par les étudiants et qu'elles concentrent leurs efforts sur le développement d'enseignements en langue anglaise.

### **2.3. Les masters, masters of science et mastères spécialisés évoluent vers un enseignement anglophone**

Dans les établissements d'enseignement supérieur français, selon les chiffres de Campus France, 7% des masters se font en anglais.

Dans les écoles d'ingénieur, le portage de masters internationaux, essentiellement destinés à l'accueil d'étudiants étrangers, est une préconisation de la CTI.

Alors que les volumes d'enseignement en langue anglaise, sont globalement très limités dans les cursus de référence de l'ESAVP, le bilan dressé grâce à l'enquête qui a été réalisée (*cf annexe 4*) révèle au contraire une nette volonté des écoles d'ingénieur publiques et privées d'« angliciser » partiellement ou totalement l'enseignement dans les masters, MSc et Mastères spécialisés. Cette rapide évolution vers des cursus anglophones répond aux préconisations de la CTI et de la CGE. Les écoles d'ingénieur s'y engagent donc de façon déterminée, conscientes du gain d'attractivité et de diversification des recrutements qui en résulte.

Cet engagement de l'ESAVP vers une anglicisation des cursus de masters est illustré dans le document publié par Agreenium « *studying life sciences in France : programs taught in english* », présentant les masters et masters Erasmus mundus impliquant les établissements constitutifs (*cf son site internet*).



L'implication des enseignants-chercheurs dans ce processus d'« anglicisation » est variable selon les écoles et selon les master(e)s. Ils contribuent pour un minimum de 20 % du volume horaire total d'enseignement réalisés en anglais et pour un maximum de 50%, la part restante étant réalisée par des enseignants-chercheurs d'établissements extérieurs à l'ESAVP et des professionnels anglophones ou bilingues.

Cette évolution vers une anglicisation des master(e)s bénéficie également à un nombre croissant d'étudiants du cursus de référence, dans la mesure où plusieurs écoles d'ingénieur mutualisent partiellement les cours de ces master(e)s avec ceux de la dernière année du cursus ingénieur.

Une tendance similaire à l'évolution vers des masters anglophones existe aussi dans les ENV. Elle y est toutefois beaucoup moins nette que dans les écoles d'ingénieur, d'autant que les ENV sont moins engagées que les écoles d'ingénieur dans des cursus de master(e)s, en partie parce qu'elles n'y sont pas fortement incitées comme le fait la CTI pour les écoles d'ingénieur.

L'Ecole nationale supérieure de paysage (ENSP) présente désormais un atout qui lui permettra de développer une politique d'ENF beaucoup plus active. En effet, elle fait partie de l'Ecole Universitaire de Recherche « *Paris Seine Graduate school Humanities, Creation and Heritage* », qui porte un M2 bilingue en « *Patrimoine et création par le projet* » et un PhD à recrutement international.

## **2.4. Le développement de double-diplômes ou de partenariats non diplômants peut encore progresser dans certaines écoles, en lien avec une politique d'ENF**

Un cursus international de double-diplôme (bi-diplômant) offre la possibilité pour un élève ingénieur d'un établissement français ou un élève d'un établissement étranger de se voir décerner simultanément les diplômes (de niveau master) des deux établissements dans lesquels il a effectué une partie de son cursus.

Les critères d'évaluation de la CTI pour ces cursus bi-diplômants s'appuie notamment, pour ce qui concerne le champ de la mission, sur un niveau C1 d'anglais visé et un niveau minimal exigé B2. Par ailleurs, la CTI préconise un niveau souhaité B2 en FLE pour les étrangers. Ces niveaux doivent attestés par une certification externe.

Il faut toutefois souligner que le développement de double-diplômes est un processus chronophage et coûteux pour les écoles, alors que le bilan réalisé, à partir des questionnaires fournis par la mission et renseignés par les écoles, montre que, pour celles qui ont fait cet investissement, ces dispositifs se traduisent par des flux d'étudiants faibles ou très faibles, voire inexistantes. Cette faiblesse concerne autant les flux sortants d'étudiants français que les flux entrants d'étudiants étrangers, un certain nombre de double-diplômes restant même pour l'heure inutilisés.

L'absence de bourses n'est pas le principal facteur expliquant que des double-diplômes n'attirent que peu ou pas d'étudiants. En effet, mêmes des programmes bénéficiant de bourses et qui sont des initiatives positives de l'Etat (comme les programme BRAFAGRI<sup>25</sup> entre la France et le Brésil ou

---

25 Le programme BRAFAGRI (BRASil-France-AGRIculture) repose sur une convention de coopération entre la France et le Brésil signée en 2005 par la DGER et le CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior).

ARFAGRI avec l'Argentine), génèrent, qu'ils soient diplômants ou non, des flux d'étudiants très faibles.

La question de la maîtrise des langues semble être un facteur limitant l'intérêt des étudiants de l'ESAVP pour ces double-diplômes et ces partenariats avec des universités étrangères puisque les formations proposées le sont avant tout dans la langue du pays d'accueil.

De plus, plutôt que par ces double-diplômes portant sur la même spécialité avec des universités étrangères, les étudiants ingénieurs sont dorénavant plutôt attirés par la réalisation d'un double-diplôme ingénieur-manager en décrochant un master en management pendant ou juste après leur cursus de référence. La double compétence ainsi acquise donne à ces diplômés une valeur supplémentaire sur le marché de l'emploi. Ces diplômés ont acquis une très forte notoriété. Ils intéressent les entreprises en quête de cadres capables de s'adapter aux différents marchés mondiaux. Les enseignements s'y font, pour la plupart, en anglais, les étudiants comme les équipes d'enseignants représentant diverses nationalités. Certaines écoles développent cette orientation. C'est le cas, par exemple, à Télécom Ecole de management à Evry, filiale de l'Institut Mines-Télécom. Les instituts d'administration des entreprises (IAE, écoles universitaires de management) se positionnent aussi sur ce marché. L'ingénieur-manager a le vent en poupe, même s'il ne concerne encore qu'un faible pourcentage d'étudiants qui ne dépasse pas aujourd'hui les 10 %, selon les données de la CTI.

Pour chaque école d'ingénieur, le lecteur est invité à se reporter au site internet de la CTI<sup>1</sup> pour prendre connaissance des recommandations sur les double-diplômes dans l'avis émis.

## **2.5. Les ENF dans les enseignements en distanciel et dans les formations délocalisées**

L'ESAVP a commencé à développer des programmes en ligne non diplômants en anglais. L'essentiel de ces programmes anglophones, dont 4 MOOC (*cf annexe*), est présenté dans le document publié par Agreenium<sup>26</sup> « *studying life sciences in France : programs taught in english* ».

Le développement de ces programmes anglophones numériques doit sans doute être amplifié

Par ailleurs, à ce jour, parmi les 40 campus installés à l'étranger par des écoles françaises, aucun n'a été développé par des écoles de l'ESAVP. Quelques écoles d'ingénieur ou des ENV ont développé des formations conjointes dans des pays étrangers (Thaïlande<sup>27</sup>, Vietnam<sup>28</sup>, Sénégal...) qui pourraient servir de points d'ancrage pour un développement ultérieur. D'autres ont fait l'objet de demandes d'établissements étrangers pour organiser des modules de formation anglophones à l'étranger, mais sans concrétisation pour l'instant.

## **2.6. Les doctorants et l'enseignement en anglais**

Les doctorants étrangers non francophones de l'ESAVP ne contribuent pas à des enseignements disciplinaires en langue anglaise. Aucun contrat doctoral ne comporte cet engagement.

---

<sup>26</sup> <https://www.agreenium.fr/taxonomy/term/220/all/feed>

<sup>27</sup> <https://umr-astre.cirad.fr/l-unite/partenariats/dispositifs-en-partenariat/dp-grease/master-interrisk>

<sup>28</sup> L'ENGEES est impliquée dans le Master franco-vietnamien « Eau, Environnement, Océanographie » de l'Université Scientifique et Technique de Hanoï et envoie 1 à 2 E/C par an pour contribuer à l'enseignement, après avoir participé à l'élaboration de la maquette pédagogique.

Or l'expérience d'écoles hors de l'ESAVP, qui confie à des doctorants étrangers des séquences d'enseignement ou de suivis de travaux pratiques en anglais, montre un atout pour les écoles, pour les étudiants et pour les doctorants eux-mêmes.

### **3. LE BILAN DES MOBILITES SORTANTES DES ETUDIANTS DE L'ESAVP VERS L'ETRANGER EST GLOBALEMENT SATISFAISANT**

Le bilan global des mobilités sortantes des étudiants de l'ESAV est quantitativement satisfaisant<sup>29</sup>. Chaque année, environ 17000 étudiants partent en mobilité à l'étranger, dont plus de la moitié en Europe, pour des durées et des modalités variables. Précisons que l'essentiel des mobilités porte sur des stages plus que sur des séjours académiques.

Toutefois, ce chiffre recouvre des séjours de natures différentes, sous la forme de stages ou de mobilités académiques. Pour promouvoir la mobilité académique, les écoles ont développé différents types d'accords avec des institutions étrangères : des conventions permettant l'obtention de double-diplômes ou des créations de nouveaux cursus (cursus conjoint) pouvant conduire à l'obtention d'un ou plusieurs diplômes nationaux. De plus, des situations plus souples existent où l'étudiant suit une période de formation (généralement d'un ou deux semestres) dans une institution partenaire, validée dans la formation française. La DGER a également contribué à cette dynamique grâce aux programmes d'échanges institutionnels, permettant notamment des mobilités sortantes d'un ou deux semestres (programmes BRAFAGRI avec le Brésil ou ARFAGRI avec l'Argentine).

Les données qui ont été recueillies montrent que, globalement, le pourcentage d'étudiants en mobilité sortante académique est satisfaisant dans toutes les écoles. Toutes intègrent cette mobilité aux règlements des études.

Ces taux satisfaisants sont notamment dus aux exigences de mobilité qui ont été formulées. D'ailleurs une enquête réalisée en 2017 par Campus France révèle que 70% des étudiants déclarent qu'ils ne réaliseraient pas de mobilité internationale dans leur cursus si elle n'était pas imposée.

Cette mobilité est également favorisée par la mise en place de plusieurs types de bourses (des Régions pour une durée minimum de 4 semaines, de la DGER pour une durée minimale de 6 semaines, dans le cadre des programmes BRAFAGRI et ARFAGRI...). Avant l'existence de ces bourses, la mobilité sortante était beaucoup plus faible.

Au-delà de ce bilan global positif, les exigences et conditions de réalisation des mobilités sortantes sont différentes selon le type d'école.

Pour les écoles d'ingénieur, ces conditions sont dictées par la CTI. Dans le cadre de la formation sous statut étudiant, la CTI incite fortement les écoles à rendre obligatoire des séjours à l'étranger d'au moins un semestre de durée cumulée, sous forme de période académique ou de stage en entreprise. Pour la formation sous statut d'apprenti, elles sont fortement incitées à rendre obligatoires des séjours à l'étranger en entreprise d'au moins trois mois et la CTI préconise de sensibiliser l'entreprise d'accueil à cette ouverture à l'international avant la signature du contrat.

---

<sup>29</sup>Le bilan des mobilités sortantes des étudiants et des agents des écoles vers l'étranger a été obtenu grâce à l'enquête qui a été réalisée et à la consultation des données fournies par la déclaration obligatoire de ces mobilités par les écoles sur l'outil en ligne Hermès du MAA.

Dans les rapports d'autoévaluation des écoles d'ingénieur, des indicateurs sont demandés, comme le pourcentage d'élèves effectuant un stage dans un pays européen (en différenciant stage long et stage court), ou encore le nombre de diplômés ayant effectué un parcours à l'étranger en échange académique et/ou un stage en entreprise (pendant un trimestre, un semestre ou plus d'un semestre). De plus, les écoles d'ingénieur doivent viser une augmentation du taux de mobilité des élèves en fonction de taux de référence (mobilité faible : moins de 60 % d'élèves ; mobilité passable : entre 60% et 80% ; mobilité élevée : plus de 80% d'élèves en mobilité). Même si les préconisations de la CTI ne sont pas toutes contraignantes, les flux satisfaisants de mobilité sortante montrent que les écoles d'ingénieur ont toutes, à des degrés divers, intégré cette nécessité pédagogique d'acquisition de compétences liées à des séjours à l'étranger, ce qui influence positivement le développement des ENF dans le cursus pour préparer ces mobilités.

Dans les ENV, c'est l'arrêté du 20 avril 2007 relatif aux études vétérinaires, qui indique qu'une mobilité doit être effectuée dans un pays étranger, soit lors d'un stage soit dans un établissement de formation vétérinaire. Cet arrêté fixe une durée maximale de 2 semestres. Mais il ne fixe pas de durée minimale, ce qui se traduit parfois par des stages de trop courte durée pour permettre des progrès linguistiques significatifs. Les demandes et indicateurs concernant la mobilité sortante internationale ne sont pas aussi précis lors des évaluations par l'AEEV et dans les rapports d'autoévaluation, qu'ils le sont lors des évaluations des écoles d'ingénieur par la CTI. Une des ENV formule une indication supplémentaire de mobilité sortante dans son règlement des études, la préférence étant accordée à des stages dans un pays non francophone.

Alors que, dès leur mise en place, les COP des écoles ont comporté un indicateur quantitatif concernant la mobilité entrante (« amélioration de l'attractivité internationale de l'école » : « nombre d'étudiants étrangers accueillis ans l'école pour au moins un semestre), l'exigence vis-à-vis des mobilités sortantes, avec sa conséquence sur les ENF dans l'école, ne s'est pas initialement traduite, dans ces COP, par la présence d'un indicateur commun pour la mobilité sortante. Toutefois, beaucoup d'écoles ont maintenant spontanément comblé cette absence par un indicateur (« pourcentage de diplômés sortants ayant suivi au moins 1 semestre de formation à l'étranger »).

#### **4. LE BILAN DES MOBILITES ENTRANTES DANS L'ESAV REVELE, DANS BEAUCOUP D'ECOLES, DES INSUFFISANCES**

Un bilan des mobilités entrantes, notamment en provenance de pays non francophones, a été réalisé, car elles traduisent l'attractivité des écoles vis-à-vis de ces pays non francophones et l'efficacité de leur politique linguistique.

##### **4.1. Les cursus de référence des écoles n'attirent que peu ou pas d'étudiants étrangers, en particulier en provenance de pays réellement non francophones**

Si dans les COP (voir supra), il existe un indicateur portant sur le nombre d'étudiants étrangers accueillis dans l'école pour au moins un semestre (afin d'apprécier l'objectif d'« amélioration de l'attractivité internationale de l'école »), le type de formations suivi n'est pas renseigné. A cet égard la mission apporte donc un éclairage instructif.

En moyenne, les étudiants étrangers ne représentent que 4% des effectifs des formations d'ingénieurs, vétérinaires et paysagistes, tous niveaux d'études confondus.

Ce taux est jugé trop faible par les personnes rencontrées pour avoir une influence sur la vie des établissements.

Il est aussi très faible par rapport aux formations d'ingénieurs de l'Université<sup>30</sup>, qui, en 2016/2017, ont accueilli 13,6% d'étudiants étrangers.

Comme l'illustre le tableau ci-dessous, ce taux moyen de 4% varie selon le type d'établissement entre d'un côté les ENV et l'école du paysage (respectivement 1 et 2%) et de l'autre les écoles d'ingénieur (entre 5 et 6%).

*Répartition des étudiants étrangers selon le type d'établissement de l'ESAVP*

Type établissement	Nombre total d'étudiants	Nombre d'étudiants étrangers	Taux d'étudiants étrangers
Etablissements d'ingénieur publics	4 200	220	5%
Etablissements d'ingénieur privés	3 879	214	6%
Ecoles vétérinaires (vet) et mixtes vet/agro <sup>1</sup>	2 460	41	1%
Ecole nationale supérieure du paysage	248	6	2%
Totaux ou moyenne « tous établissements »	10 787	481	4%

Source : réponse à l'enquête réalisée par la présente mission du CGAAER.

Ce taux est particulièrement faible dans toutes les ENV et à l'ENSP. Il n'est pas non plus très élevé dans la plupart des écoles d'ingénieur où il oscille, parmi les écoles publiques, entre 2% pour AgroSupDijon et 9% à MontpellierSupAgro et, parmi les établissements privés, entre 2% à l'Isara et UniLasalle et 18% à l'ISA de Lille.

## 4.2. Les formations de master(e) attirent massivement des étudiants étrangers

En moyenne les cursus de master(e) de l'ESAVP comptent 42% d'étudiants étrangers, ce qui est un peu inférieur à la moyenne de 53% calculée par la CGE pour ses 79 membres, mais bien supérieur à celle des masters en université (17%)<sup>31</sup>.

A un niveau plus fin, la réalité est plus diverse, avec un taux qui fluctue entre 0% à l'ISA de Lille et 100% à l'ENSFEA et à l'ISARA pour des masters dédiés à des étudiants étrangers. Entre ces extrêmes on retrouve une moindre internationalisation des écoles vétérinaires et la grande ouverture

<sup>30</sup> Source : [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eest/FR/T194/les\\_etudiants\\_etrangers\\_dans\\_l\\_enseignement\\_superieur/](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eest/FR/T194/les_etudiants_etrangers_dans_l_enseignement_superieur/)

<sup>31</sup> [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eest/FR/T194/les\\_etudiants\\_etrangers\\_dans\\_l\\_enseignement\\_superieur/](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eest/FR/T194/les_etudiants_etrangers_dans_l_enseignement_superieur/)

de MontpellierSupAgro (67%) et de BordeauxSciencesAgro (89%) parmi les écoles publiques d'ingénieur, et de Purpan (80%) parmi les écoles privées.

Certains masters sont d'ailleurs avant tout destinés aux étudiants étrangers dont les effectifs, de ce fait, dépassent 60%.

*Répartition des étudiants étrangers en master(e)s selon le type d'établissement de l'ESAVP et la nationalité de ces étudiants.*

Type établissement	Nombre total d'étudiants	Nombre d'étudiants étrangers	Taux d'étudiants étrangers
Etablissements d'ingénieur publics	882	386	45%
Etablissements d'ingénieur privés	145	70	48%
Ecoles vétérinaires (vet) et mixtes vet/agro <sup>1</sup>	129	25	19%
Ecole nationale supérieure du paysage	10	5	50%
<b>Totaux ou moyenne «tous établissements»</b>	<b>1 166</b>	<b>486</b>	<b>42%</b>

*Source : Réponses à l'enquête du CGAAER réalisée par la présente mission.*

Si le pourcentage d'étudiants étrangers est élevée en master, leur nombre, en valeur absolue, est identique à celui des effectifs en formations de référence et reste donc insuffisant pour avoir un impact sur la vie et l'ouverture linguistique de l'établissement.

### **4.3 Le pourcentage de doctorants étrangers dans les écoles de l'ESAVP est comparable à celui des universités**

Au regard de l'implication souhaitable de doctorants dans des enseignements anglophones, une attention particulière a été portée à cette population dans les écoles de l'ESAVP.

L'exploitation des réponses au questionnaire diffusé par la mission confirme et complète les informations collectées à l'occasion de la réalisation du rapport n° 17067 du CGAAER sur l'employabilité des docteurs issus de l'ESAVP, qui recensait environ 2500 doctorants dans l'ESAVP.

En moyenne, les doctorants de l'ESAVP sont pour 39% des étudiants étrangers, ce qui est comparable au taux moyen dans les universités de 41% en 2016/2017.

Ce pourcentage élevé reflète toutefois des réalités différentes selon le type d'école. En effet il fluctue entre 19% dans les écoles vétérinaires et 59% dans certaines écoles d'ingénieur, comme l'illustre le tableau suivant.

*Répartition à l'ESAVP des doctorants entrants en première année, selon le type d'établissement et la nationalité.*

Type établissement	Effectif totaux	Effectif étrangers	taux
Etablissements d'ingénieur publics	760	312	41%
Etablissements d'ingénieur privés	37	22	59%
Ecoles vétérinaires (vet) et mixtes vet/agro <sup>1</sup>	96	18	19%
Ecole nationale supérieure du paysage	8	4	50%
Totaux ou moyenne « tous établissements »	901	356	39%

Source : Réponses des écoles à l'enquête réalisée par la présente mission du CGAAER

Trois établissements comptent plus de 120 doctorants chacun (337 à AgroParisTech, 231 à MontpellierSupAgro et 126 à AgroCampusOuest) et accueillent 77% de l'effectif global, avec respectivement des taux d'étrangers de 40%, 53% et 28%. A l'opposé, 3 établissements forment 1 ou 2 docteurs chacun, tous étrangers. Il est donc délicat de vouloir tirer des enseignements généraux de ces chiffres.

#### **4.4. L'examen de la mobilité entrante selon les pays d'origine suggère des flux faibles en provenance de pays réellement non francophones**

La mission s'est heurtée à l'hétérogénéité des réponses sur l'affectation des pays d'origine des étudiants entre pays francophones et non francophones, puisque, selon les écoles, sont cités dans les deux catégories l'Algérie, la Côte d'Ivoire, le Liban, le Maroc, la Syrie, le Togo et la Tunisie. En plus de fournir aux établissements un critère officiel unique d'affectation des pays à la catégorie francophone, la mission suggère à la DGER de demander aux écoles d'interroger leurs futurs étudiants issus de pays non-francophones pour qu'ils précisent s'ils ont suivi dans leur pays un cursus universitaire délivré en français avant de rejoindre l'établissement de l'ESAVP et, en cas de réponse négative, s'ils ont acquis par ailleurs une maîtrise du français.

Au-delà de cette difficulté, on notera que tous les continents, sauf l'Océanie, envoient des étudiants dans l'ESAVP. Pour les étudiants brésiliens et argentins, il est plus que probable que les programmes Brafagri et Arfagri de bourse du MAA destinés à aider au financement d'un séjour d'un ou deux semestres dans une école, jouent un rôle.

Au total, la faible mobilité entrante d'étudiants en provenance de pays réellement non-francophones, associée à un développement trop faible de séquences anglophones d'enseignement, ne permet pas d'avoir un impact sensible sur la culture internationale des établissements. Ceci est vrai pour beaucoup d'écoles d'ingénieur, mais encore plus pour les ENV.

## **4.5. Les effectifs des étudiants en programme Erasmus+ sont faibles**

Le programme Erasmus + pour l'enseignement supérieur poursuit plusieurs objectifs dont l'accroissement de la mobilité des étudiants, des enseignants et du personnel universitaire, le renforcement de la coopération multilatérale et l'internationalisation des établissements. Il facilite également les actions de partenariats par le biais de projets de coopération, de masters conjoints....

Les mobilités entrantes en Erasmus sont importantes à considérer, car ce programme peut constituer un « produit d'appel » favorisant ensuite des mobilités et coopérations encore plus structurantes, notamment par le biais des masters conjoints.

Or, les réponses fournies semblent indiquer que l'ESAVP ne compte que 181 étudiants étrangers au titre du programme Erasmus +, ce qui est un effectif très faible rapporté aux 27 742 identifiés par Campus France pour 2016<sup>32</sup>. Il traduit une faible attractivité des établissements du MAA dans le cadre de ce programme, qui s'inscrit dans un problème plus général qui affecte l'ensemble de l'enseignement supérieur français et justifie le programme « Bienvenue en France ».

Sur ce chiffre de 181 étudiants, les établissements signalent que seuls 14 sont issus de pays francophones. Leur répartition exacte par pays d'origine n'a pas été fournie, mais les pays les plus souvent cités sont la Belgique (3), le Québec (2), Madagascar (1) et le Mali (1).

Concernant les étudiants originaires de pays non francophones, les pays cités par les Ecoles pour les 5 dernières années mettent en exergue 13 Etats membres de l'UE cités 58 fois<sup>33</sup>, suivis pour 9 citations par le Ghana (3), les Etats-Unis (2) la Thaïlande (2) et l'Ukraine (2).

Il faut noter que peu d'étudiants entrants dans le cadre de ce programme Erasmus proviennent de pays anglo-saxons ou de l'Europe du Nord, Allemagne exceptée, mais cette situation est comparable à celle identifiée par Campus France pour l'ensemble des établissements du supérieur en France<sup>31</sup>. De l'avis de beaucoup d'interlocuteurs, ceci est à mettre sur le compte d'un déficit de séquences d'enseignement attractives en anglais. Plus encore, les écoles reconnaissent que l'absence de séquences anglophones dans le programme Erasmus conduit parfois à une perte de partenariats avec ces pays à la suite de constatations de flux trop faibles voire inexistantes.

## **4.6. Les freins à un développement des mobilités entrantes d'étudiants dans l'ESAVP**

La faiblesse des effectifs entrants d'étudiants étrangers dans les cursus de référence trouve certainement son origine dans plusieurs facteurs. En premier lieu on trouve les explications qui ne sont pas propres à l'ESAVP et sont largement détaillées dans le dossier de presse de novembre 2018 du Gouvernement présentant la stratégie d'attractivité pour les étudiants internationaux<sup>1</sup> avec les réponses envisagées : politique de visas, doublement des enseignements de FLE et des formations en anglais, amélioration de la qualité d'accueil avec un label.

Les établissements, soutenus par leurs environnements de site (Métropoles, Régions, Associations...) ont déjà pris en compte cette question d'un bon accompagnement des étudiants

---

<sup>32</sup> <https://www.campusfrance.org/fr/ressource/chiffres-cles-2019>

<sup>33</sup> Allemagne (13), Danemark (2), Espagne (6), Finlande (3), Hongrie (2), Italie (8), Lettonie (2), Pays-Bas (6), Portugal (2), Royaume-Uni (5), Roumanie (3), Slovaquie (4), Tchéquie (2)



étrangers. Cela devrait leur permettre, sur ce point, de prendre leur place dans le programme<sup>34</sup> que met en place le Gouvernement pour doubler d'ici 2030 le nombre d'étudiants étrangers en France.

#### **4.6.1. Les freins plus spécifiques de l'ESAVP portent surtout sur les formations de référence**

La faiblesse des mobilités entrantes dans les cursus de référence relève, selon la mission, de facteurs spécifiques :

- la très faible part, pour ne pas dire l'inexistence, de séquences de formation en anglais, de l'avis même de directeurs d'établissement,
- la semestrialisation des cursus est récente ou encore en cours de déploiement, ce qui ne facilite pas la mobilité académique.

A cela s'ajoutent :

- le positionnement en formation d'excellence des cursus d'ingénieurs et de paysagistes au sein de grandes écoles, ce qui est une particularité française difficile à comprendre pour les étudiants étrangers,
- pour la formation vétérinaire, le recrutement exclusivement sur concours à bac +2, l'absence de concours à titre étranger et une durée de formation parmi les plus longues des pays de l'Union européenne, qui limitent aussi les mobilités entrantes d'étudiants étrangers.

A contrario, le taux important d'étudiants étrangers dans les cursus de master et de docteurs illustre une bonne visibilité internationale de ces formations. Un des facteurs explicatifs tient au fait que ces formations bien inscrites dans le processus de Bologne (LMD), sont faciles à comprendre pour les étudiants étrangers, et au fait que sur les plus de 150 masters proposés (hors ONIRIS), 15% sont entièrement en anglais, pour certains clairement destinés à un public étranger, et 9% sont enseignés en français et en anglais.

La communauté éducative formule de très vives inquiétudes sur les conséquences de l'augmentation des frais d'inscription en enseignement supérieur pour les étudiants étrangers décidée par le Gouvernement, qui risquent de tarir les flux entrants d'étudiants étrangers, francophones et non francophones. La mission constate la récente et judicieuse adaptation de cette mesure qui ne s'appliquera pas au doctorat.

Pour les autres niveaux (dont les cursus de référence), elle rejoint les préconisations de la CGE et de la Cour des Comptes relatives à une augmentation des frais d'inscription pour les étudiants étrangers provenant de pays « riches » en parallèle avec celle du nombre de bourses pour les étudiants de pays « pauvres », notamment émergents.

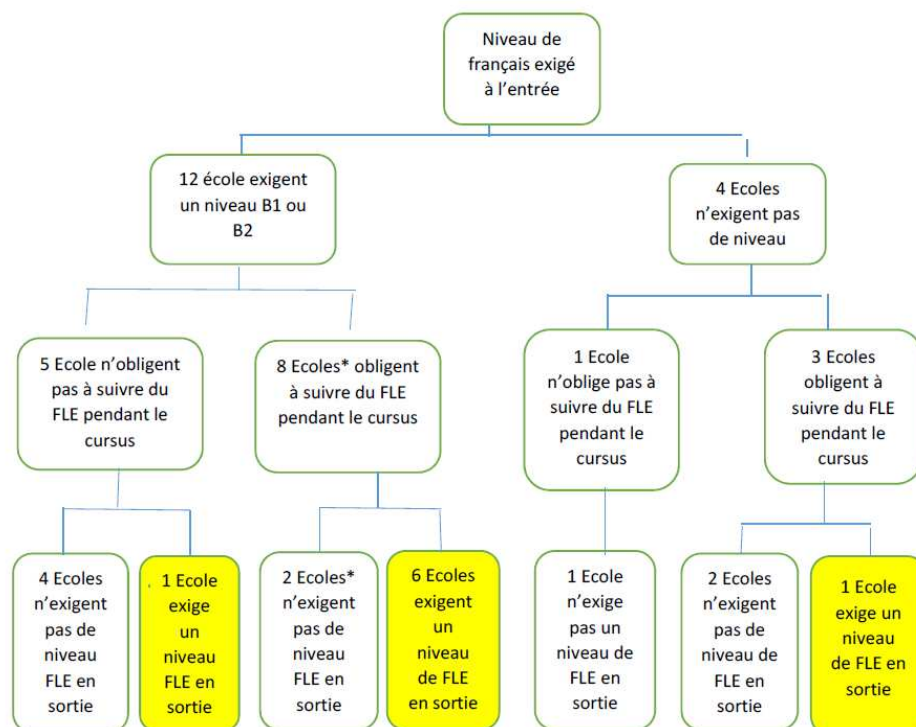
Pour autant, l'existence de bourses ne suffit pas à générer des flux d'étudiants importants, comme on peut le constater dans l'ESAVP avec les bourses Erasmus+, Brafagri et Arfagri. La mission insiste donc pour que la priorité soit donnée au renforcement de l'offre de formations enseignées tout ou partie en anglais.

---

<sup>34</sup> [https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/dossier\\_de\\_presse\\_-\\_strategie\\_d\\_attractivite\\_pour\\_les\\_etudiants\\_internationaux\\_-\\_19.11.2018\\_cle43674f.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/dossier_de_presse_-_strategie_d_attractivite_pour_les_etudiants_internationaux_-_19.11.2018_cle43674f.pdf)

#### 4.6.2. Le dispositif d'enseignement du FLE devra changer d'échelle au sein de l'ESAVP pour s'adapter au développement important des mobilités entrantes, souhaité par le Gouvernement

Le développement du FLE est un des leviers sur lesquels les établissements doivent faire un effort particulier pour gagner en attractivité internationale. En effet, à l'heure actuelle, l'exigence de niveau en langue française pour valider le séjour des étrangers non francophones en mobilité entrante dans les écoles ne paraît pas une priorité pour beaucoup de ces écoles comme l'illustre le graphique ci-dessous.



Cette exigence linguistique en faveur du développement de la francophonie est peu affichée sur les sites internet des écoles ou dans leurs documents de politique linguistique (lorsque ceux-ci existent). Or il convient de rappeler que la mise en œuvre du FLE est une obligation légale, qui conditionne la possibilité de délivrer des enseignements dans une autre langue que le français. Ainsi l'alinéa 4 de l'article L 121.3 du Code de l'Éducation stipule que « les étudiants étrangers bénéficiant de formations en langue étrangère suivent un enseignement de langue française lorsqu'ils ne justifient pas d'une connaissance suffisante de cette dernière. Leur niveau de maîtrise suffisante de la langue française est évalué pour l'obtention du diplôme ».

En fait, si, compte tenu de la faible mobilité entrante en provenance de pays non francophones, la mise en œuvre du FLE peut actuellement être considérée comme acceptable, elle devra changer d'échelle pour permettre à l'ESAVP d'accompagner correctement le développement important des mobilités entrantes souhaité par le Gouvernement. Malheureusement le budget disponible à cet effet est réservé aux établissements sous tutelle du MESRI. Dans ce contexte, il paraît pertinent d'inviter l'ensemble des établissements à se rapprocher des centres avec lesquels ils travaillent déjà pour se saisir de cette question. Montpellier SupAgro, qui est le seul établissement de l'ESAV à avoir

développé un centre interne et labellisé de formation au FLE, pourrait devenir un, sinon le, point d'appui pour une politique ultérieure de l'ESAV dans ce domaine.

## **5. LA POLITIQUE DE RESSOURCES HUMAINES CONSTITUE LE PRINCIPAL FREIN A UN DEVELOPPEMENT AMBITIEUX DES ENF DANS L'ESAVP**

Une politique ambitieuse de formation non francophone, en particulier en anglais, adaptée aux objectifs d'attractivité et de relations internationales des écoles, repose sur une adaptation linguistique de toutes les catégories de personnels.

Or, le bilan réalisé révèle une relative inadaptation de ces ressources humaines. Celles-ci constituent donc aujourd'hui le principal frein au développement des ENF dans les cursus de formation.

Cette situation globale est toutefois à nuancer selon les écoles, qui présentent des disparités sur ce point.

### **5.1. Trop peu d'enseignants-chercheurs français de l'ESAVP s'estiment armés pour développer des ENF**

Les niveaux de maîtrise de la langue anglaise par les enseignants-chercheurs français sont difficiles à objectiver. Toutefois, les avis recueillis lors de la mission suggèrent qu'un nombre important de ces enseignants- est encore réticent à intervenir en anglais devant les étudiants. Cette réticence est expliquée d'une part par un manque de confiance en soi et d'autre part par une crainte de dégrader le niveau de la formation.

Même si cette réticence a une légère tendance à s'atténuer avec les jeunes générations d'enseignants-chercheurs, elle constitue le principal frein à un développement significatif des ENF.

Elle perdurera encore longtemps si des mesures ne sont pas prises pour lever ce frein et pour réellement afficher la maîtrise de l'anglais à l'entrée dans la carrière et le développement des ENF comme des objectifs à court terme.

La persistance de cette réticence est étonnante puisque le recrutement et l'évaluation ultérieure des enseignants-chercheurs au travers de leurs activités de recherche rendent théoriquement incontournable une maîtrise de l'anglais, langue universelle de la communication scientifique et des partenariats internationaux.

#### **5.1.1. L'absence d'exigence de capacités linguistiques lors du recrutement puis dans la carrière des enseignants-chercheurs français est le principal frein au développement d'ENF**

Dans l'idéal, le frein humain au développement des ENF pourrait être significativement atténué si, lors du recrutement des nouveaux enseignants-chercheurs français, de réelles exigences de maîtrise de la langue anglaise et de son utilisation lors de certaines séquences d'enseignement étaient affichées.

Si quelques écoles indiquent « porter une certaine attention » à ce niveau linguistique lors des concours de recrutement, aucune ne dispose d'éléments objectifs et n'est en mesure de garantir un niveau de maîtrise et surtout une mise en application ultérieure.

Le statut des enseignants-chercheurs et les textes qui régissent les concours de recrutement sont souvent avancés comme des facteurs qui empêchent d'afficher une exigence d'un niveau de langue anglaise.

Il faut à nouveau souligner que cette incapacité de réfléchir à des exigences raisonnables et acceptables n'apparaît pas cohérente avec le fait que le recrutement et l'évaluation ultérieure des enseignants-chercheurs font pourtant une part importante à leurs activités de recherche, qui rendent incontournable une maîtrise de l'anglais.

Le recrutement des enseignants-chercheurs du MAA est défini par le décret statutaire n° 92-171 du 21 février 1992 et par le décret n° 92-172 du 21 février 1992 relatif à la CNECA. Le décret statutaire fixe les modalités du recrutement par concours et l'arrêté du 24 janvier 1994 fixe la nature des épreuves et les modalités d'organisation des concours. Il s'agit d'un sujet complexe et sensible, comme l'a analysé un rapport du CGAAER (n°15075, 2016).

Un autre argument avancé par certains pour ne pas afficher, lors des recrutements, l'exigence d'un niveau de langue anglaise utile à la mise en œuvre d'éléments de formation, est que les viviers de candidats sont déjà réduits dans certaines disciplines, notamment cliniques vétérinaires, et seraient encore restreints par une exigence supplémentaire.

Sans qu'il soit nécessaire de modifier les textes rappelés ci-dessus, il apparaît qu'il est nécessaire d'insuffler dès maintenant une dynamique lisible et progressive, avec un objectif clair à terme pour les générations futures d'enseignants-chercheurs français (*cf chapitre 7*).

#### **5.1.2. La mobilité internationale des enseignants-chercheurs est trop réduite pour permettre une amélioration très significative de leurs compétences linguistiques et avoir un impact sur leur capacité à développer des ENF**

Les entretiens réalisés avec des directeurs d'établissements et avec les organismes évaluateurs indiquent que l'une des modalités permettant d'améliorer, en cours de carrière, l'aptitude et la confiance des enseignants-chercheurs (E-C) à intervenir en anglais pendant leurs enseignements, est une « immersion externe » de durée suffisamment longue, d'au moins une année, dans un pays non francophone.

Or, si cet avis est unanimement admis, la majorité des écoles n'a pas réellement mis en place de dispositifs incitatifs pour que plus d'enseignants-chercheurs réalisent une telle mobilité d'assez longue durée, même si un petit nombre d'entre elles ont introduit le nombre d'enseignants-chercheurs faisant une mobilité sortante dans les indicateurs de leur COP. L'enquête réalisée montre que le nombre de mobilités d'enseignants-chercheurs demeure très réduit et relève plus de l'initiative spontanée que d'une politique d'établissement. Même dans des programmes plus institutionnels, par exemple le programme Brafagri, la mobilité des enseignants-chercheurs est très réduite (environ une vingtaine par an pour tout l'ESAVP) et de trop courte durée pour être efficace dans un objectif de développement d'ENF.

Surtout, même lors des mobilités spontanées, l'objectif de réalisation au retour d'enseignement en anglais n'est jamais fixé au départ. Ces mobilités n'ont donc, pour l'instant, qu'un impact marginal sur le développement des ENF.

### **5.1.3. La formation continue des enseignants-chercheurs aux ENF n'est pas suffisante**

Une formation continue à l'anglais constitue une autre modalité permettant d'améliorer l'aptitude et la confiance des enseignants-chercheurs à utiliser cette langue dans leurs programmes d'enseignement.

Les réponses au questionnaire diffusé pour la mission montrent que le nombre d'enseignants-chercheurs (E-C) prenant des cours d'anglais est faible dans les écoles de l'ESAVP. Il est toutefois très variable entre les établissements (entre 4 et 33% des enseignants-chercheurs dans les écoles d'ingénieur, entre 0 et 10 % dans les ENV, 0% à l'ENSP). Le nombre d'enseignants-chercheurs prenant des cours d'autres langues étrangères est quant à lui marginal et ne concerne que deux écoles privées.

Certains établissements développent ces cours en interne grâce à leurs enseignants de langue. Une école a même mis en place des « coachings » individuels pour l'apprentissage de l'anglais. Une école privée préfère externaliser cette formation continue dans le but de mieux l'institutionnaliser et la professionnaliser.

Quelques rares écoles publiques et privées ont inscrit les cours d'anglais dans le plan de formation de leurs personnels, ce qui est sans doute une démarche à généraliser et à connecter à un objectif de mise en application dans l'enseignement disciplinaire.

### **5.2. Le recrutement d'enseignants-chercheurs non francophones ou bilingues est trop limité pour permettre un développement significatif des ENF**

Le recrutement d'un nombre accru d'enseignants-chercheurs (E-C) étrangers qui parlent couramment l'anglais est également indispensable au développement d'enseignements en langue anglaise.

Or, les règles de recrutement des enseignants-chercheurs titulaires imposent une épreuve de leçon en français, ce qui limite les candidatures de ressortissants non francophones. Ceci mériterait d'évoluer.

Néanmoins, les établissements ont à leur disposition d'autres types de support permettant des recrutements d'enseignants-chercheurs (EC) non francophones, y compris les emplois d'E-C associés. Ces recrutements peuvent être réalisés en visant une pérennisation, mais des positions temporaires sont également de nature à créer une dynamique.

Le nombre relativement faible d'emplois disponibles pour de tels recrutements, qui dépend surtout des quelques départs à la retraite, constitue une limite.

Mais le principal frein à ce type de recrutement, pourtant nécessaire, résulte du fait qu'il est ressenti comme une compétition avec le recrutement d'enseignants-chercheurs français.

Ces freins expliquent que, malgré quelques initiatives passées dans de rares écoles, le bilan réalisé lors de la mission révèle globalement un faible nombre d'enseignants-chercheurs (E-C) étrangers en poste (entre 0 et 10% du nombre total d'encadrants), même si le pourcentage de ces enseignants-chercheurs étrangers est variable entre les écoles.

Il faut toutefois noter une prise de conscience progressive de l'importance de cette présence et certaines écoles où il n'existe actuellement pas d'enseignants-chercheurs étrangers manifestent une volonté d'évolution. A titre d'exemple, l'ENSP, qui ne comptait aucun enseignant-chercheur étranger au moment de l'enquête, a ouvert en 2018 des postes de professeurs invités.

Surtout, le bilan traduit aussi le fait que, actuellement, lorsqu'il en existe dans les écoles, les enseignants-chercheurs originaires de pays où la langue anglaise est couramment utilisée ne sont qu'exceptionnellement sollicités pour réaliser des enseignements en anglais. Dans les rares cas où ils le font, c'est dans le cadre de masters, que les écoles d'ingénieurs « anglicisent » significativement (*cf chapitre 2.3*).

### **5.3. Les étudiants étrangers des écoles ne contribuent pratiquement pas à l'enseignement disciplinaire non francophones**

Les étudiants eux-mêmes pourraient aussi appuyer les enseignants-chercheurs dans le développement d'ENF disciplinaires. Ceci est particulièrement vrai pour les doctorants non francophones, comme cela est le cas dans d'autres écoles hors de l'ESAVP.

Ces doctorants sont susceptibles d'intervenir soit eux-mêmes par différentes modalités pédagogiques, soit en appui aux enseignants-chercheurs pour préparer des interventions orales, encadrer des TP.... Leur intervention dans la réalisation de supports numériques en anglais serait une autre modalité très utile d'aide aux enseignants-chercheurs pour développer des ENF à distance.

Or, les entretiens réalisés ont révélé que les doctorants ne sont pas impliqués par les écoles pour contribuer au développement d'ENF, notamment de séquences d'enseignement anglophones. Dans de rares écoles, quelques doctorants interviennent ponctuellement dans les cursus de référence, mais pratiquement jamais en anglais.

Aucune école n'utilise donc les contrats doctoraux pour y prévoir, sous la forme de missions complémentaire, une contribution des doctorants non francophones à des ENF disciplinaires.

Même certains étudiants non francophones des cursus de référence pourraient participer à des formes de tutorat linguistique vis-à-vis de leurs condisciples français. Or actuellement, cette éventualité ne peut être envisagée puisque le nombre d'étudiants anglophones présents dans les écoles est trop faible (*cf chapitre 4*) pour les mobiliser en ce sens.

### **5.4. La participation des enseignants de langue aux enseignements disciplinaires est une pratique qui doit encore être amplifiée**

Dans certaines écoles, les professeurs de langue interviennent déjà, au-delà des cours de langues, dans des exercices anglophones de mises en situations professionnelles des étudiants.

La mission recommande aux écoles d'inciter plus fortement ces enseignants de langue à augmenter leurs interventions dans les enseignements disciplinaires, par exemple pour préparer et participer à des interventions orales, encadrer des TP anglophones, contribuer à des duos linguistiques, mais aussi pour développer des supports numériques anglophones.

L'interaction entre les professeurs de langue et les enseignants-chercheurs (E-C) dans l'enseignement disciplinaire peut notamment être favorisé en veillant à leur affectation. Cette interaction n'est pas favorisée s'ils sont affectés dans une unité de langue indépendante des disciplines. C'est la raison pour laquelle, une école comme Montpellier SupAgro a affecté ses enseignants de langue à la direction des relations internationales (RI), voulant ainsi articuler sa politique linguistique et celle des relations internationales.

De fait, pour participer pleinement à l'utilisation d'ENF dans les enseignements disciplinaires, la mission recommande d'affecter les enseignants de langue aux départements thématiques ou à la direction des RI, plutôt qu'à des unités de langue individualisées.

### **5.5. Les personnels techniques et administratifs ne sont pratiquement pas impliqués dans la politique d'ENF**

Une politique complète d'ENF devrait aussi s'appuyer sur des agents permettant d'accueillir, souvent en anglais, les étudiants non francophones, de les accompagner dans toutes leurs démarches et de contribuer à leur encadrement technique et pédagogique. Les personnels techniques et administratifs des établissements y contribuent beaucoup.

Or, même si une prise de conscience s'installe peu à peu chez les responsables, les entretiens réalisés soulignent que, dans beaucoup d'écoles, les compétences linguistiques de ces agents n'ont, pour l'instant, pas suffisamment fait l'objet de d'attention, notamment lors de leur recrutement. De ce fait, ces personnels ne sont pas encore assez impliqués dans l'encadrement linguistique des étudiants étrangers.

L'inscription d'une formation continue en anglais, avec des objectifs et un contenu centrés sur l'accueil, l'accompagnement et l'encadrement des étudiants n'a pas encore été inscrit dans le plan de formation de ces personnels.

De même, la mobilité sortante des personnels techniques et administratifs, visant une immersion professionnelle en anglais, est quasi-nulle, sauf dans de trop rares cas dans le cadre de quelques partenariats, Erasmus par exemple...

## **6. DES ETABLISSEMENTS FRANÇAIS DEPENDANT D'AUTRES MINISTERES ET CERTAINS ETABLISSEMENTS ETRANGERS AVEC UNE POLITIQUE DYNAMIQUE DE FORMATION EN ANGLAIS CONSTITUENT DES SOURCES DE BONNES PRATIQUES**

Une attention particulière a été portée à la recherche d'éventuelles bonnes pratiques en examinant la politique de formation en langue étrangère de certaines écoles sous tutelle d'autres ministères et de certains établissements étrangers. Dans cet exercice de parangonnage, la mission s'est limitée aux éléments qui lui ont semblé apporter des pistes de réflexions utiles pour l'ESAVP. Pour l'identification des établissements étrangers d'intérêt, la mission a tiré profit de ses échanges avec les personnalités partenaires d'établissements étrangers et de l'exploitation de données acquises lors de missions préalables du CGAAER. Elle a également bénéficié d'un échange avec un expert en éducation internationale à l'Université d'Helsinki et de contacts à l'Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture (EACEA) de l'Union européenne basée à Bruxelles, qui gère une partie des programmes de l'Union dans les domaines de l'éducation, de la culture et de l'audiovisuel.

## **6.1. Le niveau de langue anglaise exigé en sortie de l'ESAVP est dans la norme européenne**

### **En France l'exigence de niveau B2 en anglais est la règle**

Alors que la CTI recommande que les ingénieurs sortants des écoles atteignent en anglais le niveau C1 (c'est à dire autonome) du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), la plupart des écoles en restent à exiger le niveau B2 (c'est à dire avancé ou indépendant) qui est le niveau minimum requis par la CTI pour qu'un étudiant ou à un apprenti obtienne son diplôme.

Ce niveau est souvent exprimé sur base d'un score aux tests TOEIC ou TOEFL (par exemple l'Ecole des Mines de Saint-Etienne exige de ses futurs diplômés un résultat de plus de 800 points sur 990 au TOEIC ou supérieur à 83 sur 120 au test TOEFL) ou encore sur base de l'obtention du *First Certificate in English* (FCE) de Cambridge (c'est par exemple le cas de l'école d'ingénieurs en chimie et sciences du numérique de Lyon, de l'Institut supérieur de l'électronique et du numérique, ou de l'ICAM). Dans tous les cas, ces scores correspondent à un niveau B2.

### **En Europe le niveau d'exigence de maîtrise d'une langue étrangère oscille entre B1 et C1**

Depuis l'entrée en vigueur du Processus de Bologne (2009-2010), les étudiants universitaires doivent démontrer une connaissance minimale d'une langue étrangère.

Ainsi, à partir de cette date, les étudiants espagnols sont obligés d'accréditer un niveau B1 (selon le CECR) dans une seconde langue. Selon les informations publiées ces derniers mois dans la presse nationale, on peut se demander si dans quelques années, un niveau B2 ne sera pas exigé pour les étudiants du premier cycle dans toutes les universités. Déjà, certaines universités de Catalogne, de Cantabrie, de Madrid, des Baléares et de Valence exigent ce niveau B2 pour les études universitaires de premier cycle et un niveau C1 pour le diplôme de master.

En Italie, l'exigence est de niveau B2 en anglais pour les étudiants en master.

Cette exigence de niveau B2 est formulée par la plupart des universités européennes vis-à-vis de étudiants étrangers qui veulent venir étudier un master donné en anglais. Mais certaines exigent même un C1, comme BOKU à Vienne.

## **6.2. Le nombre de programmes d'études tout ou partie en anglais est en forte augmentation, en France comme à l'étranger**

### **En France**

Le site internet de Campus France<sup>35</sup> recense 1153 formations de master enseignées en anglais dont presque 76% (873) intégralement en anglais, en nette augmentation ces dernières années.

Par comparaison, les 22 formations de master entièrement en anglais de l'ESAVP public représentent 60% de son offre de master en anglais (mixte ou exclusif). Un effort supplémentaire peut donc être envisagé.

---

<sup>35</sup> <http://taughtie.campusfrance.org/tiesearch/#/catalog>



Sur les 873 formations françaises de master en anglais, les écoles de management sont très présentes (409 masters) mais la mission estime qu'elles ont des modèles économiques reposant particulièrement sur leur internationalisation et ne constituent pas forcément les meilleurs éléments de comparaison avec les écoles de l'ESAVP, même si elles sont sans doute par nature les établissements où la culture du multilinguisme, grâce notamment aux formations en anglais est la plus développée. A titre extrême, Rennes School of Business n'offre qu'un master mixte français / anglais sur ses 16 masters<sup>36</sup>. Parmi les écoles d'ingénieur, Telecom ParisTech fait partie des établissements très actifs dans l'offre de formations en anglais.

### **A l'étranger**

En mai 2016, l'Association de coopération académique (ACA)<sup>37</sup> a organisé un séminaire qui mettait notamment en évidence le développement des programmes d'études en anglais. Ainsi, sur la base des trois enquêtes menées par l'ACA entre 2001 et 2014 sur les programmes enseignés en anglais, la mission a constaté que le système européen d'enseignement supérieur a connu un développement sans précédent des programmes d'études, d'abord en partie et maintenant en grande partie en anglais, passant d'environ 700 programmes au début des années 2000 à environ 8 000 en 2014. L'explication que donne l'ACA est *«qu'à une époque où l'internationalisation passait de la périphérie de l'activité institutionnelle au cœur de l'action et de la stratégie des établissements et où la mobilité internationale des étudiants devenait un véritable mantra, le niveau de master nouvellement introduit (dans la plupart des pays) est devenu une nouvelle passerelle vers les systèmes d'enseignement supérieur de la plupart des pays européens, ouvrant une nouvelle vague de mobilité internationale et interne (intra pays) des étudiants. Comme on pouvait s'y attendre, l'introduction du niveau Master dans de nombreux pays européens a été rapidement suivie par la mise en place de programmes similaires en anglais, en particulier dans les pays où les langues ne sont pas très répandues, l'anglais devenant rapidement la lingua franca des études supérieures internationales. »*

En Europe ce développement est particulièrement le fait de l'Europe du nord, plus particulièrement des Pays-Bas, du Danemark et de la Suède<sup>38</sup>.

Au Canada, l'université Mc Gill au Québec, mentionnée pour cette raison dans le rapport CGAER n° 17067, comporte des étudiants en majorité francophones, mais dispense beaucoup de cours en anglais. En effet, pour accroître l'ouverture internationale, notamment de ses formations doctorales, cette université a développé le bilinguisme dans ses programmes de formation. La même politique linguistique est suivie par l'EPFL en Suisse.

---

<sup>36</sup> <https://www.rennes-sb.fr/>

<sup>37</sup> <http://www.aca-secretariat.be/index.php?id=9>; fondée en 1993 avec un secrétariat basé à Bruxelles l'ACA agit comme un réseau paneuropéen à but non lucratif regroupant des organisations responsables dans leur pays de la promotion de l'internationalisation de l'éducation et de la formation. Elle compte actuellement 15 membres qui sont des organisations nationales issues de 10 pays membres plutôt du nord-est de l'Union européenne (Allemagne, Autriche, Belgique, Estonie, Finlande, Grèce, Hongrie, Pologne, République Tchèque, Slovaquie, Slovénie et Suède) mais aussi d'Islande, de Norvège et de Suisse, ainsi que des membres associés au Canada, aux États-Unis d'Amérique et au Mexique

<sup>38</sup> <https://www.euroguidance-france.org/sorienter-vers-cursus-specifiques/les-formations-dispensees-en-anglais-en-europe-en-dehors-du-royaume-uni-et-de-lirlande/>

### **6.3. Cette augmentation des programmes enseignés en anglais s'accompagne dans certains établissements d'une politique linguistique volontariste**

En novembre dernier, la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES) a organisé à Paris un colloque international<sup>39</sup> « *Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur* ». A cette occasion, l'importance d'une politique linguistique d'établissement, y compris dans des écoles d'ingénieur, a été soulignée, tout comme l'importance du plurilinguisme dans des universités non francophones européennes et l'enseignement du « français langue étrangère » (FLE).

**En matière de politique linguistique, plusieurs écoles françaises constituent des références** du fait de politiques volontaristes de ressources humaines pour réaliser des cours en anglais. A titre d'exemple, Rennes *School of Business* s'appuie, pour réaliser ses formations en anglais, sur un personnel enseignant qui pour 91% est étranger, issu de 40 pays différents. Un autre exemple est celui de Telecom ParisTech qui, depuis 6 ans ne recrute que des professeurs bilingues.

#### **A l'étranger**

L'Université des ressources naturelles et des sciences de la vie de Vienne (BOKU) a adopté en 2006 une politique linguistique qui s'articule autour de plusieurs objectifs (avec précision des services responsables, d'une date butoir de réalisation lorsque cela est pertinent, et du financement), notamment :

- Introduire l'anglais comme deuxième langue de travail interne ; ce qui signifie que les documents et les demandes sont acceptés et traités en anglais. La maîtrise de l'anglais (niveau B2) est une condition préalable à la nomination à un poste académique au BOKU.
- Lors d'un recrutement des personnels administratifs, la priorité devrait être accordée à ceux qui connaissent l'anglais (niveau B2); une formation continue correspondante devrait être développée.
- Les diplômés du BOKU doivent pouvoir travailler dans au moins deux langues et, si possible, connaître une troisième langue.
- L'expérience à l'étranger du personnel académique dans son domaine de spécialisation devrait être soutenue. Pour ce faire, il convient d'encourager les absences autorisées et de recourir aux congés sabbatiques prévus dans la convention collective. Le personnel administratif devrait également avoir la possibilité de passer du temps de travail à l'étranger.
- Augmentation des cours enseignés en anglais dans les programmes de masters et ceux de doctorat.
- Augmentation du nombre d'enseignants invités internationaux, 6 ECTS dans chaque matière devraient être organisés par l'enseignant invité et 10 ECTS au niveau des programmes de master.
- Développement de programmes d'études en langues étrangères, internationaux et interdisciplinaires permettant la délivrance de diplômes conjoints ou de multiples diplômes et visant à moyen terme des possibilités de spécification en langues étrangères en coopération avec plusieurs universités pour chaque domaine de master.

---

<sup>39</sup> <http://saesfrance.org/8-9-novembre-2018-paris-pour-une-gouvernance-linguistique-des-universites-et-des-etablissements-denseignement-superieur/>

Un autre exemple est celui de la Conférence des recteurs des Universités espagnoles (CRUE) qui, en octobre 2016, a adopté un document cadre de politique linguistique<sup>40</sup>. Il détaille les orientations données dès 2014 par le Ministère espagnol en charge de l'éducation, pour accroître l'attractivité internationale des universités, dans son document intitulé « *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020* » (Stratégie 2015-2020 pour l'internationalisation des universités espagnoles), de façon à augmenter le nombre de programmes bilingues de *bachelor* et de master, enseignés en espagnol et en anglais ou dans d'autres langues étrangères et à promouvoir l'apprentissage d'un niveau d'anglais suffisant pour tous les enseignants et chercheurs, les personnels administratifs et les étudiants universitaires. Pour atteindre son objectif la CRUE recommande une série de mesures articulées autour de trois axes (accréditation, formation et incitation) qui s'adressent aux trois collectifs de la communauté universitaire (étudiants, enseignants, et personnel administratif). Par exemple les étudiants devraient sortir des formations bilingues avec un niveau supérieur à B1, les professeurs impliqués dans les formations bilingues devraient avoir au minimum un niveau C1, éventuellement à l'issue d'une formation continue et d'une période d'appui linguistique les personnels administratifs un niveau compris entre B1 et C1 en fonction du poste.

## **6.4. Le développement des formations en anglais est compatible avec la promotion de la langue nationale**

### **6.4.1. Une expérience étrangère originale à Valence**

La politique mise en œuvre par l'université vétérinaire privée de Valence, *Cardenal Herrera*, peut être source d'inspiration pour une transposition dans l'ESAVP sous la forme d'un enseignement anglophone en début de cursus puis francophone en fin de cursus. En effet, cette université propose aux étudiants français une formation vétérinaire avec des cours en français durant la première année et le premier semestre de la deuxième année. Ensuite, le second semestre de la deuxième année est en espagnol et pour les trois années suivantes les étudiants rejoignent le cursus en espagnol. Quant au stage et au travail de fin d'étude en 5<sup>ème</sup> année, il est en français. Une approche séquentielle similaire existe pour un cursus proposé en anglais.

Avec cette politique, l'université forme, pour les « marchés » anglais et français, déficitaires en vétérinaires, des diplômés qui, à l'issue de leur formation, sont parfaitement bilingues et peuvent promouvoir leur expérience espagnole.

Cette approche linguistique "séquentielle", promue également par l'AUF, paraît plus riche que celle, par exemple, d'universités roumaines qui proposent une formation uniquement en français ou uniquement en anglais aux futurs vétérinaires.

### **6.4.2. La politique française d'enseignement du « Français Langue Etrangère » (FLE) s'étoffe**

Il existe aujourd'hui en France 150 centres de FLE qui enregistrent en moyenne l'inscription de 150 000 personnes par an.

Dans le cadre de son initiative « Bienvenue en France », le Président de la République a fixé l'objectif de doubler le nombre d'étudiants en provenance de pays majoritairement non francophones. Cet objectif rend donc nécessaire un effort pour que l'offre d'enseignement de FLE s'adapte en conséquence et pour qu'avant sa mobilité entrante ou qu'au début de son premier semestre de formation l'étudiant non francophone bénéficie de cours intensifs. Pour ce faire, les établissements qui mettront en place des modules intensifs de FLE à destination des étudiants non francophones pourront bénéficier de crédits ouverts au titre du Fonds d'amorçage « Bienvenue en France », créé par le MESRI et doté dès 2019 de 10 millions d'euros. En parallèle l'enseignement à distance de FLE sera renforcé afin que tout étudiant international qui le souhaite puisse suivre un ou plusieurs modules de formation avant son arrivée en France.

### **6.5. Le développement rapide et intense de formations en anglais peut s'accompagner de tensions s'il se substitue de façon jugée excessive à l'enseignement dans la langue du pays**

Ce risque de tension constitue un signal faible, mais qui nécessite le maintien d'une vigilance pour éviter de revivre les tensions vécues en France lors de l'adoption de la loi du 22 juillet 2013.

En juin 2018, l'ACA a organisé un séminaire visant notamment à faire le point sur l'ensemble des données existantes sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, dans un contexte identifié par cette association comme celui d'une forte contestation de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

A titre illustratif, le basculement vers l'anglais de formations de *bachelor* à Wageningen a provoqué de vives critiques de la part de la communauté estudiantine alors que le basculement de toutes les formations de master vers l'anglais n'avait pas fait l'objet de contestation. Cette situation a conduit les Autorités à rappeler que la décision de dispenser un enseignement en néerlandais ou en anglais dans l'enseignement supérieur exige beaucoup de soin et à recommander que le choix soit fait pour chaque programme d'études séparément, sur la base d'arguments relatifs à la matière et aux objectifs d'apprentissage du programme.

## **7. PERSPECTIVES ET PRECONISATIONS**

Dans des champs thématiques (agronomie et agroécologie, santé animale et santé publique...) où la France ambitionne de conserver une place de premier plan, le développement des enseignements en langue étrangère (en fait en anglais) dans les cursus de formation des écoles contribue à l'influence internationale du MAA et de la France en attirant des étudiants et des enseignants-chercheurs non francophones et en formant les acteurs à même d'avoir demain en France et à l'international une influence en termes économique, environnemental et sociétal dans ces domaines.

Au vu du bilan, dressé lors de la mission, le déploiement des ENF (en pratique de l'anglais) doit s'amplifier dans l'ESAVP.

L'influence internationale de la France dans les champs thématiques privilégiés du MAA, doit aussi s'articuler avec la politique française en faveur de la francophonie. Cela passe par l'accueil de francophones mais aussi par celui d'étudiants ou d'enseignants-chercheurs (E-C) qui ne sont pas francophones en arrivant mais qui le deviennent à la fin de leur séjour. La formation au « français langue étrangère » doit donc être développée et structurée en parallèle au développement des ENF. Elle doit pouvoir profiter de l'opération « Bienvenue en France » lancée par le Gouvernement afin de répondre à l'objectif de ce dernier de doublement de l'accueil d'étudiants étrangers.

Les recommandations de la mission visent donc à proposer un plan d'action complet pour développer et articuler ces deux nécessités linguistiques.

## **7.1. Mieux articuler la politique d'ENF avec une stratégie internationale précisée, la formaliser dans les COP, la partager et la décliner dans les départements disciplinaires**

### **7.1.1. La politique linguistique doit faire l'objet d'un document national de référence, commun à tous les établissements, et figurer dans leur COP avec des indicateurs**

De façon à faire de l'ESAVP, avec ses fortes spécificités thématiques, un démonstrateur exemplaire dans l'enseignement supérieur français, la DGER et la Conférence des Directeurs des établissements devraient rédiger un document de politique linguistique, concernant les étudiants, les enseignants-chercheurs et les personnels techniques et administratifs, à l'instar de ce qui a été réalisé dans d'autres pays européens. Cette politique doit viser le développement de l'anglais comme langue d'enseignement. Elle doit aussi s'articuler avec la maîtrise du FLE par les étudiants initialement non francophones à la fin de leur cursus de formation.

A partir de ces orientations générales communes, faisant l'objet de quelques indicateurs de suivi communs, les établissements devraient être incités à individualiser un volet linguistique spécifique dans leur projet d'établissement et leur propre COP. Ce volet linguistique doit faire partie d'une stratégie internationale d'établissement, elle-même mieux explicitée.

### **7.1.2. La politique linguistique doit préciser, pour les différents niveaux de formation, l'équilibre entre une stratégie francophone et le développement des ENF**

Cette politique linguistique doit préciser, pour les différents cycles de formation et diplômes, les objectifs et les équilibres entre le développement de l'utilisation l'anglais, du multilinguisme et de celui du « français langue étrangère ».

Les conditions du développement de ces différents aspects linguistiques doivent être précisés, notamment les ressources humaines, les supports d'emplois et les bourses mobilisées.

### **7.1.3. La politique linguistique sera plus efficace en étant mieux partagée dans l'établissement et déclinée dans chaque département disciplinaire**

Pour que la politique linguistique soit collective et partagée par tous les acteurs de chaque établissement, la mission recommande qu'elle fasse systématiquement l'objet d'une note présentée au conseil de l'enseignement et à celui des études et de la vie étudiante et *in fine* validée par le conseil d'administration.

Sa déclinaison dans chaque département d'enseignement, dont les exigences linguistiques peuvent différer, garantira de plus une meilleure appropriation par les disciplines.

#### **7.1.4. Une meilleure valorisation des partenariats pour relayer la politique linguistique peut contribuer à une amélioration de la visibilité internationale**

Le niveau de master est devenu la principale passerelle entre les systèmes d'enseignement supérieur de la plupart des pays européens. Par ailleurs, la mobilité internationale des étudiants est facilitée par la mise en place de programmes en anglais, en particulier dans les pays où les langues ne sont pas très répandues, l'anglais étant devenue la *lingua franca* des études supérieures internationales.

Si la mobilité sortante des étudiants de l'ESAVP est satisfaisante, la mobilité entrante dans les cursus de référence est insuffisante et peut même pénaliser à terme la première.

Pour améliorer cette situation, outre le développement de séquences en anglais dans ces cursus, aujourd'hui en nombre encore insuffisant (*voir infra*), les établissements doivent encore amplifier leur politique de partenariats internationaux. Dans ces partenariats, la mise en exergue de la politique linguistique de l'ESAVP peut contribuer à une visibilité accrue. A cet égard il convient de souligner que beaucoup d'écoles d'ingénieurs françaises s'appuient sur un développement de leurs alliances académiques ou en intégrant des réseaux internationaux thématiques (par exemple en aéronautique, électronique, mécanique ...) et, pour cette raison, la mission suggère de poursuivre la réflexion engagée au sein d'Agreenium<sup>41</sup> sur une université européenne des sciences animales durables et de l'élargir demain aux sciences agronomiques et écologiques.

#### **7.1.5. Recommandations relatives à une politique linguistique**

**R1.** Inciter la DGER et la Conférence des Directeurs des Etablissements d'Enseignement Supérieur à affirmer dans un document la politique linguistique, visée pour les étudiants, les enseignants-chercheurs et les personnels administratifs et l'inscrire dans une stratégie internationale, en précisant, pour les différents cycles de formation, les équilibres entre les exigences en anglais et celles concernant le « français langue étrangère » en début et surtout en fin de cursus.

---

<sup>41</sup> [https://www.agreenium.fr/sites/default/files/cp\\_universites\\_europeennes\\_projet\\_eusas\\_vd\\_0.pdf](https://www.agreenium.fr/sites/default/files/cp_universites_europeennes_projet_eusas_vd_0.pdf)

**R2.** Décliner cette politique linguistique nationale dans les écoles, en introduisant dans tous les COP un volet linguistique, quelques indicateurs communs et d'autres indicateurs en fonction des politiques d'établissement. Pour favoriser une meilleure appropriation, partager cette politique linguistique dans les conseils de l'établissement et la décliner dans chaque département d'enseignement.

## **7.2. Augmenter le nombre de séquences en langue anglaise dans les cursus**

### **7.2.1. Chaque école doit être invitée à développer des séquences en langue anglaise dans son cursus « de référence »**

Une maîtrise suffisante de la langue anglaise et une confiance en soi pour utiliser cette langue permettent de répondre à des enjeux professionnels variés pour les diplômés français de l'ESAVP (*cf chapitre 1*). D'autre part, l'existence de séquences anglophones dans les cursus de référence amorce une attractivité vis-à-vis d'étudiants non francophones dans les cycles de master et de doctorat.

Or, pour répondre à ces deux objectifs, la part d'enseignement réalisée en anglais dans les disciplines des cursus de référence est actuellement trop réduite, même s'il y a des différences entre écoles (*cf chapitre 2.1*). Ceci est vrai dans les écoles d'ingénieur et plus encore dans les ENV.

Sans viser des cursus diplômants entièrement anglophones, la mission recommande à tous les établissements d'augmenter sensiblement le nombre de séquences en langue anglaise dans les cursus de référence.

Pour que cet objectif soit atteint, il est indispensable de fixer dans les COP des objectifs chiffrés, à l'instar de l'ENSP qui a récemment fixé un objectif de 20% de ses cours en anglais.

Cette démarche va de pair avec celle qui est engagée par de rares écoles dans le cadre du processus de Bologne, pour tendre vers une semestrialisation des formations, afin de favoriser les échanges académiques internationaux au sein de l'UE. La mission recommande à toutes les écoles d'accélérer et finaliser les actions de semestrialisation, en les couplant avec l'objectif d'attractivité vis-à-vis d'étudiants anglophones. En effet, des semestres complètement anglophones, bien choisis, augmenteraient nettement la lisibilité et l'attractivité vis à vis d'étudiants non francophones.

La mission préconise d'atteindre cet objectif d'augmentation significative du nombre de séquences anglophones, par les enseignements en présentiel mais aussi, pour l'atteindre plus facilement, en réalisant des supports numériques en anglais.

### **7.2.2. Un développement de séquences d'enseignement en anglais permettra d'augmenter dans les échanges ERASMUS, le nombre d'étudiants non francophones entrants et la diversité des mobilités sortantes**

Dans le cadre d'une augmentation du nombre de séquences anglophones dans les cursus de référence, la mission recommande aux écoles de porter une attention particulière à des séquences lisibles susceptibles d'attirer dans le programme ERASMUS plus d'étudiants provenant par

exemple des pays anglo-saxons ou de l'Europe du nord, en complément des nationalités actuellement présentes.

En créant ainsi un « produit d'appel » pour des étudiants non francophones susceptibles de venir dans les écoles pour les cycles de formation en master, en doctorat dans toutes les écoles, et en internat et en résidence dans les ENV, cette extension de l'attractivité internationale augmentera le spectre des partenariats, l'internationalisation des écoles et leur influence.

Par effet de réciprocité, cette évolution ouvrira aussi aux étudiants français des séjours sortants ERASMUS dans de nouveaux pays, actuellement peu visés.

### **7.2.3. Chaque école d'ingénieur doit être invitée à développer les ENF en mettant mieux à profit leurs partenariats, diplômants ou non, avec des universités étrangères non francophones**

Le bilan réalisé a révélé que le nombre de partenariats, diplômants ou non, mis en place par les écoles, est satisfaisant, même s'il peut être augmenté et s'il est variable entre les écoles.

Les écoles devraient notamment avoir pour objectif de créer plus de double-diplômes avec des universités étrangères de pays anglo-saxons ou de pays où l'anglais est couramment utilisé.

Mais, il ressort des entretiens que la création de double-diplômes est une entreprise difficile au regard du bénéfice escompté, de sorte que d'autres types de partenariats sont tout aussi efficaces.

Quelles que soient les modalités de partenariats, le bilan souligne les faibles flux actuels d'étudiants entrants et sortants dans ces partenariats. Une des explications, non exclusive, à ces faibles flux réside probablement dans une insuffisance des formations en anglais.

La mission recommande donc de tendre vers le bilinguisme français-anglais lors de la construction des programmes partenariaux afin d'augmenter leur attractivité vis-à-vis d'étudiants étrangers non francophones et, dans le même temps, permettre à plus d'étudiants français d'acquérir des compétences linguistiques.

Vis-à-vis des étudiants étrangers initialement non francophones, la mission recommande de développer un enseignement de FLE qui fixe l'exigence d'un niveau B2 en français pour clore le cycle d'étude et valider le diplôme ou le séjour.

### **7.2.4. Les master(e) et la poursuite de leur anglicisation doivent être confortés comme un point central de la politique d'ENF**

De nombreuses écoles d'ingénieur ont déjà entrepris d'angliciser leurs master(e)s et de mutualiser partiellement ces enseignements avec ceux de la dernière année du cursus ingénieur. La mission recommande que toutes les écoles adoptent ou accentuent cette pratique.

En effet, les master(e)s constituent un élément central de la politique d'ENF. L'augmentation des nombres de master(e)s et d'étudiants anglophones contribue à une transformation culturelle de l'établissement vers plus de bilinguisme si les enseignements anglophones de ces masters sont mutualisés avec ceux de la dernière année du cursus ingénieur et en considérant, de plus, grâce à un enseignement du FLE comportant des objectifs de niveau, que les étudiants anglophones recrutés deviendront, des ambassadeurs des établissements et de la francophonie.



La mission recommande donc à tous les établissements d'augmenter le nombre de master(e)s anglophones, soit en en créant de nouveaux, soit en complétant l'anglicisation et de généraliser la mutualisation de ces enseignements avec ceux de dernière année des cursus de référence.

Tout en augmentant, dans ces master(e)s, le recrutement d'étudiants anglophones à leur arrivée, la mission recommande de les faire bénéficier d'un enseignement de FLE obligatoire, assorti d'une exigence de niveau B2 pour l'obtention du diplôme, de façon à contribuer à une dissémination de la francophonie.

Cette politique concernant les master(e)s devrait faire l'objet d'indicateurs communs dans les COP de tous les établissements.

Les doctorants, ainsi que d'autres étudiants, non francophones devraient contribuer au développement de l'enseignement en anglais.

Les doctorants non francophones présents dans les établissements de l'ESAVP représentent des ressources humaines qui pourraient contribuer à des séquences d'enseignement anglophones dans les cursus de référence. Or, actuellement, ils ne sont nullement mis à contribution.

La mission recommande de faire de cette contribution un élément de politique linguistique des établissements, en le prévoyant dans les contrats doctoraux.

Cette action serait aussi positive pour les doctorants eux-mêmes. Elle leur permettrait en effet de développer des compétences transversales et générales liée à la mission d'enseignement, complémentaires aux compétences acquises au travers de leurs programmes de recherche.

Ces doctorants étrangers pourraient directement participer à des séquences d'enseignement en anglais, en travaux pratiques, en travaux dirigés, ou même, dans certains cas, en cours magistraux. Dans le cadre de « duos pédagogiques », dont la mission recommande l'usage, ils pourraient intervenir en appui des enseignants-chercheurs français pour contribuer à des enseignements en anglais, en présentiel ou en distanciel en contribuant à l'élaboration de séquences numériques.

D'autres étudiants étrangers, de niveau master ou même en cursus de référence, pourraient participer à du tutorat linguistique d'étudiants français : un étudiant français qui doit suivre un module en anglais pouvant ainsi être accompagné au plan linguistique par un étudiant anglophone.

De façon à obtenir un effet significatif dans cet objectif linguistique et d'internationalisation, la mission recommande d'augmenter au total, dans tous les établissements, le nombre d'étudiants étrangers jusqu'à la moyenne nationale de 20% (tous niveaux confondus), comme cela est le cas dans plusieurs grandes écoles hors de l'ESAVP, et d'intégrer cet objectif dans les COP.

Au niveau des doctorants, le nombre d'étudiants étrangers non francophones est satisfaisant dans certaines écoles d'ingénieur de l'ESAVP, mais il est très faible dans d'autres, comme les écoles vétérinaires. La mission recommande d'y remédier, notamment pour atteindre l'objectif linguistique préconisé.

La mission préconise de soutenir par des bourses cette orientation pédagogique de la mobilité entrante des étudiants, dans le cadre de missions complémentaires. Plus globalement, il serait souhaitable de créer une ligne budgétaire permettant à la DGER de doter les établissements de bourses pour accueil d'étudiants étrangers, avec cet objectif de dynamiser cette mobilité entrante au bénéfice du développement d'enseignements anglophones.

### **7.2.5. Recommandations relatives à l'anglicisation des cursus et aux étudiants non francophones**

**R3.** Accentuer la démarche entreprise d'« anglicisation » des master(e)s en développant, dès les cursus de référence et pour les séjours Erasmus, beaucoup plus de séquences d'enseignement disciplinaires en anglais, couplées à une démarche accrue de semestrialisation,.

**R4.** Augmenter le pourcentage d'étudiants étrangers non francophones ; en faire participer certains, surtout les doctorants, à des séquences anglophones d'enseignement disciplinaire, et aider par des bourses cette orientation pédagogique de la mobilité entrante.

### **7.3. En complément du français et de l'anglais, focaliser le multilinguisme sur un petit nombre d'autres langues d'importance stratégique**

Les entretiens réalisés lors de la mission mettent en évidence le fait que les écoles n'ont pas suffisamment de moyens à consacrer à l'apprentissage d'autres langues en complément de l'anglais. En étant réalistes, elles doivent donc concentrer leurs efforts sur le développement d'enseignements en langue anglaise. C'est d'ailleurs ce que font les écoles à l'étranger sauf dans des cas particuliers comme pour les enseignements vétérinaires en Espagne (à Valence) et en Roumanie (*cf supra*) où elles ajoutent un cursus en français à celui en anglais.

Actuellement, aucun enseignement disciplinaire n'utilise ces autres langues, y compris lorsqu'elles sous-tendent des programmes institutionnels, comme l'espagnol dans le programme ARFAGRI ou le portugais dans le programme BRAFAGRI.

Si les écoles souhaitent permettre l'accès d'étudiants à ces autres langues, la mission conseille donc de continuer à utiliser leurs partenariats de site pour mobiliser les moyens humains dédiés à l'apprentissage de ces autres langues. Ceci leur permettra de répondre à l'engagement européen de la maîtrise de deux langues en plus de la langue maternelle.

La mission préconise de limiter les efforts à un petit nombre de langues qui correspondent à des zones géographiques faisant l'objet de programmes en cohérence avec la stratégie internationale du MAA, tels Brafagri et Arfagri, et d'importance économique. L'apprentissage des deux langues romanes que sont l'espagnol et le portugais, est d'ailleurs plus aisé pour des Français si l'on vise un niveau d'expert dans les secteurs professionnels internationaux publics ou privés.

Les entretiens réalisés avec des professionnels a révélé que d'autres langues, telles le chinois, l'arabe, ou même des langues européennes comme l'allemand ou encore l'italien, correspondent à des pays avec lesquels la France a développé des partenariats. Les mêmes professionnels indiquent cependant que les partenariats avec ces pays peuvent bénéficier de l'usage de l'anglais.

### **7.4. Prévoir une politique d'enseignement du « français langue étrangère » ambitieuse pour s'adapter à une augmentation significative du nombre d'étudiants et d'enseignants-chercheurs non francophones**

Si le développement d'enseignements en langue anglaise est indispensable pour élargir l'attractivité internationale des établissements, elle peut et doit aller de pair avec l'objectif de transformer les étudiants et des enseignants-chercheurs initialement non francophones en francophones à la fin de leur séjour afin qu'ils contribuent à la stratégie d'influence de l'ESR français (« soft power »). Cette politique linguistique "séquentielle" lors du séjour d'un non francophone paraît à la mission la plus adaptée pour atteindre simultanément les deux objectifs, en accord d'ailleurs avec la position de l'Agence universitaire de la francophonie.

Pour ce faire, un effort particulier doit être entrepris concernant le développement du FLE. Or, pour l'instant, l'exigence de niveau en langue française pour valider le séjour des étrangers non francophones en mobilité entrante dans les écoles de l'ESAVP ne paraît pas une priorité pour beaucoup d'entre elles. La mission recommande donc d'exiger un niveau B2 en FLE en fin de cursus pour les étudiants non francophones à leur arrivée.

La mise en œuvre du FLE devra changer d'échelle pour accompagner un développement important souhaitable des mobilités entrantes, conformément à la volonté gouvernementale. Pour cela, la mission recommande de mutualiser le plus possible cette politique de FLE sur site car c'est plus pratique, mais aussi entre les établissements. A cet égard on notera que Montpellier SupAgro est le seul établissement de l'ESAVP à avoir développé et labellisé un centre interne de formation au FLE, et suggère que cette école devienne un point d'appui pour une politique partagée dans ce domaine.

La mission préconise que les objectifs et les moyens de cette politique de développement de la francophonie soit mieux affichée sur les sites internet des écoles et dans leurs documents de communication internationale.

**R5.** Structurer une politique ambitieuse d'enseignement du « français langue étrangère » pour l'adapter à une indispensable augmentation significative du nombre d'étudiants et d'enseignants-chercheurs étrangers non francophones et pour convertir des étudiants initialement non francophones en ambassadeurs de la francophonie. Mutualiser partiellement cette politique entre les établissements de l'ESAVP en complément d'une mutualisation sur les sites universitaires. La doter d'une exigence de niveau B2 à la sortie du cursus pour la validation du séjour ou l'obtention du diplôme.

## **7.5. Le développement significatif des ENF ne peut être réussi qu'en l'accompagnant d'une politique de ressources humaines**

Le développement d'enseignements en langue anglaise est un des éléments qui permettent aux écoles de devenir des campus internationaux.

L'atteinte de cet objectif d'internationalisation suppose que tous les acteurs des établissements, pas uniquement les enseignants-chercheurs tendent vers le bilinguisme. Pour ce qui concerne les activités de formation, l'idéal est de tendre vers le bilinguisme des enseignants, car l'action d'enseigner en langue anglaise ne doit pas conduire à une dégradation du contenu de l'enseignement, comme cela est le risque si la maîtrise de cette langue est insuffisante.

Dans plusieurs pays européens non anglo-saxons, la politique de ressources humaines venant en appui du développement d'enseignements supérieurs anglophones fait l'objet de préconisations précises dans des notes détaillées (*cf chapitre 6*).

La mission recommande donc aux écoles de s'appuyer sur les préconisations suivantes de façon à préciser, notamment dans leurs COP, la politique de ressources humaines qu'elles mettent en œuvre pour développer des ENF.

### **7.5.1. Faire évoluer le recrutement, l'accompagnement et la formation des enseignants français pour qu'ils interviennent plus facilement en langue anglaise**

Plusieurs actions complémentaires sont de nature à permettre à un plus grand nombre d'enseignants-chercheurs français d'acquérir la confiance et les compétences pour s'investir de façon plus marquée qu'aujourd'hui dans des enseignements disciplinaires en langue anglaise.

#### **7.5.1.1. Dès le départ de leur carrière,**

un plus grand nombre d'enseignants-chercheurs français devrait maîtriser suffisamment la langue anglaise pour ne pas craindre de l'utiliser dans l'enseignement de leur discipline. Pour ce faire, le recrutement de maîtres de conférences ayant préalablement séjourné dans des pays où l'utilisation de l'anglais est courante, devrait être privilégié. De rares écoles indiquent d'ailleurs « porter une certaine attention » au niveau d'anglais lors des concours de recrutement, mais aucune n'est en mesure de garantir un niveau et surtout une mise en application ultérieure de cette compétence.

Bien sûr, il ne peut pas s'agir actuellement d'une exigence contraignante ; les textes régissant les concours de recrutement des enseignants-chercheurs ne le permettent pas. Cette limitation est d'ailleurs étonnante puisque le recrutement et l'évaluation ultérieure des enseignants-chercheurs au travers de leurs activités de recherche rendent théoriquement incontournable une maîtrise de l'anglais.

Lors du recrutement, il serait donc logique de porter une attention croissante à la réalisation préalable d'une mobilité doctorale ou post-doctorale dans un pays non francophone. Sans en faire à court terme une condition indispensable, qui risquerait d'ailleurs de rendre encore plus difficile le recrutement dans certaines disciplines (par exemple des disciplines cliniques dans les ENV) où les postulants sont peu nombreux, cette nécessité pourrait être progressivement introduite. Ainsi, la simple formulation systématique dans tous les profils d'emplois d'enseignants-chercheurs de toutes les écoles d'une formule telle que « *un séjour doctoral ou post-doctoral d'au moins une année dans un pays étranger non francophone serait apprécié* » et sa réelle prise en compte par les jurys créeraient progressivement une dynamique en faveur de ce pré-requis.

#### **7.5.1.2. Pendant la carrière des enseignants-chercheurs français**

qui ne maîtrisent pas suffisamment initialement la langue anglaise, différentes actions peuvent concourir à l'acquisition progressive de cette maîtrise.

Elle peut notamment être développée par la formation continue. La mission préconise de généraliser ce qui a été mis en place par quelques écoles en inscrivant explicitement cet objectif dans un plan de formation continue.

Une autre modalité d'aide à la progression de la maîtrise de la langue anglaise est un soutien actif des écoles à une mobilité dans un pays non francophone.

Il s'agit d'aller au-delà de l'actuelle simple constatation de demandes individuelles spontanées qui, sont d'une part en trop petit nombre et d'autre part jamais accompagnées d'un impératif de développement d'ENF au retour. Certaines universités étrangères ont établi des règles permettant aux enseignants-chercheurs de s'ouvrir des droits à des mobilités ; l'ESAVP pourrait étudier des règles communes de mise en place d'une telle procédure avec aussi un objectif affiché de retour sur investissement par le développement d'ENF au retour.

En complément de l'« immersion externe », une « immersion linguistique interne » peut être obtenue en développant des interactions pédagogiques entre des enseignants-chercheurs qui en ressentent le besoin avec d'autres acteurs anglophones qui peuvent leur apporter un appui. Ainsi, comme cela existe dans des écoles hors de l'ESAVP, la création de « duos » permet à des enseignants-chercheurs de développer plus facilement des séquences pédagogiques disciplinaires en langue anglaise avec une garantie de qualité linguistique. Les écoles doivent être incitées à favoriser cette création de « duos », au sein des départements, entre des enseignants-chercheurs et :

- . des enseignants de langues (*cf* 5.4). Pour que ces enseignants de langue contribuent pleinement à l'utilisation d'ENF dans les enseignements disciplinaires, leur affectation à des départements thématiques ou à la direction des relations internationales, plutôt qu'à des unités de langue, est préférable ;
- . avec des doctorants anglophones (*cf* chapitre 7.4.) ;
- . et même avec des étudiants anglophones des cursus de référence, dans le but de réaliser des tutorats linguistiques d'étudiants français.

De tels « duos » entre un enseignant-chercheur, maître d'œuvre dans l'enseignement de sa discipline, et des appuis linguistiques, contribueront à atténuer la réticence de l'enseignant-chercheur due à un manque de confiance dans la maîtrise de l'anglais et à une crainte de dégrader le niveau de la formation. Ces duos peuvent permettre de préparer des interventions orales et différents types de supports classiques (polycopiés, powerpoints, vidéos...) ; ils peuvent aussi être facilitateurs du développement de supports numériques anglophones.

### **7.5.2 Accueillir, grâce à plusieurs types de supports budgétaires, un plus grand nombre d'encadrants anglophones pour contribuer au développement des ENF**

Quel que soit l'investissement des enseignants-chercheurs français dans le développement des ENF, il ne permettra pas à lui seul d'atteindre les objectifs d'internationalisation des écoles. Il doit être complété par le recrutement, en beaucoup plus grand nombre qu'aujourd'hui, d'enseignants-chercheurs étrangers, anglophones ou bilingues, comme cela est le cas dans d'autres établissements de renom étudiés durant la mission. (*cf* chapitre 6).

Pour que les objectifs de ces recrutements, pérennes ou temporaires, d'encadrants anglophones soient partagés par tous les acteurs, leurs modalités, doivent faire l'objet d'une politique prévisionnelle lisible.

### **Etablir un plan pluriannuel de recrutement d'enseignants-chercheurs étrangers associés, pour des durées longues ou de façon pérenne**

La mission recommande que les établissements valident en conseil d'administration un plan pluriannuel de recrutement d'enseignants-chercheurs étrangers anglophones, en utilisant des emplois de maîtres de conférence et professeurs associés, et, dans les ENV, d'emplois qui permettent le

recrutement d'un plus grand nombre de diplômés des collèges européens ou américains de spécialités.

Même si un tel plan ne peut concerner annuellement que peu d'emplois, il garantit un partage collectif des objectifs d'ENF et d'internationalisation.

Ce plan, élaboré à partir d'une appropriation par les départements disciplinaires permettra aussi, parmi ces emplois, de faire la part entre ceux qui pourraient bénéficier ensuite d'une titularisation et ceux qui pourraient être considérés comme des supports temporaires « tournants » entre différentes disciplines.

### **Etablir parallèlement un plan pluriannuel d'accueil transitoire d'encadrants anglophones**

La faisabilité pour développer des ENF et pour internationaliser les formations ne réside pas uniquement dans l'accueil pérenne massif d'enseignants-chercheurs (E-C) étrangers, mais aussi dans un accueil de plus courte durée.

La mission recommande donc d'inclure aussi dans le plan pluriannuel, les emplois qui permettront d'accueillir transitoirement des encadrants anglophones.

Pour que ces accueils soient suffisamment nombreux et attractifs, un ensemble de moyens peuvent être mobilisés. En complément des supports d'E-C associés, des bourses post-doctorales de différentes origines permettent aussi des accueils pour des durées variables. Ainsi, les programmes européens où les IDEX proposent ce type de supports budgétaires. Ces financements sont moins coûteux que des postes d'E-C et n'entraînent pas d'engagement pérenne des écoles.

#### **7.5.3. Utiliser le numérique, en s'appuyant sur les ressources humaines françaises et étrangères, pour assurer un développement plus rapide et une diffusion plus large des ENF**

Le numérique s'avère très utile pour dispenser à distance des enseignements non francophones aux étudiants des écoles de l'ESAVP comme à ceux d'autres établissements français ou étrangers.

En effet, en dehors de ses avantages pédagogiques généraux qui ne relèvent pas du cadre de la mission, le numérique présente des atouts pour développer des séquences d'enseignement en anglais. Il permet en effet :

- . de cibler plus d'étudiants par la langue anglaise qu'en présentiel, ceux-ci pouvant de plus se repasser à volonté les séquences en anglais,
- . d'atténuer la crainte de certains enseignants-chercheurs français de réaliser en présentiel des cours magistraux en anglais.

Cette crainte de ne pas maîtriser suffisamment la langue anglaise doit de plus maintenant être tempérée par le développement de plusieurs logiciels de traduction. Des écoles hors de l'ESAVP sont intéressées par ces logiciels qui, déjà utilisables pour la réalisation de supports pédagogiques, permettront probablement à terme d'effectuer des traductions vocales fines lors d'interventions en présentiel.

La mission recommande donc de mobiliser les compétences humaines, françaises et étrangères, des écoles pour favoriser le développement numérique de modules d'enseignement en anglais. Ainsi, la constitution de « duos pédagogiques », avec des enseignants de langues ou avec des doctorants

étrangers, est un des moyens pour associer de enseignants-chercheurs français qui ne se sentent pas en mesure de « se lancer » seuls.

L'implication systématique des enseignants de langue dans ces « duos » doit être favorisée, si besoin est en allégeant d'autant leurs interventions classiques d'enseignement des langues.

L'implication des doctorants anglophones dans ces « duos » peut, elle, être prévue comme mission complémentaire dans leurs contrats doctoraux.

#### **7.5.4. Recommandations relatives aux enseignants-chercheurs**

**R6.** Porter, avec un calendrier prévisionnel lisible et acceptable, une attention progressivement accrue, lors du recrutement des enseignants-chercheurs français, à la réalisation préalable d'un séjour doctoral ou post-doctoral dans un pays non francophone. Accompagner ensuite ces enseignants-chercheurs grâce à un plan de formation continue et une politique d'immersion dans des pays où la langue anglaise est couramment utilisée, et par la création de « duos linguistiques » permettant une utilisation plus facile de l'anglais lors de séquences pédagogiques en présentiel ou en distanciel grâce au numérique.

**R7.** Accueillir, de façon transitoire ou pérenne, un nombre beaucoup plus important d'encadrants étrangers anglophones comme enseignants-chercheurs associés ou en attribuant des bourses post-doctorales, en mettant en œuvre un plan pluri-annuel adopté dans les conseils d'administration.

## CONCLUSION

Les enjeux des agro-bio sciences d'une part et de la santé animale et humaine d'autre part, se situent à l'échelle du monde. La participation d'un pays à leur maîtrise passe donc par une projection volontariste à l'international de ses réflexions et de ses positions.

L'enseignement supérieur et la recherche sont des outils de cette projection, car ils contribuent à la formation intellectuelle des acteurs de demain, nationaux ou aussi étrangers, venus chercher une formation reconnue et attractive.

A cet égard, l'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et paysager français n'échappe pas à la forte dynamique de mondialisation et de mise en concurrence des écoles et universités entre elles.

Dans cette compétition, le recours à des enseignements en anglais est devenu une nécessité pour pouvoir tisser des liens avec des universités étrangères et être attractif non seulement vis-à-vis des meilleurs étudiants en mobilité internationale (entrante et sortante) mais aussi, de plus en plus, vis-à-vis d'enseignants-chercheurs plus mobiles.

A l'issue de ses travaux, la mission dresse un bilan de la mise en œuvre de la loi du 22 juillet 2013 par l'ESAVP, qui montre que la part des enseignements en anglais est globalement faible et que l'enseignement corollaire du français langue étrangère n'occupe pas sa place de seconde jambe du processus d'internationalisation. Néanmoins elle souligne les efforts engagés par l'ESAVP pour s'inscrire dans cette réalité à travers une multitude de partenariats internationaux et un nombre croissant de formations de master tout ou partie en anglais.

Toutefois, des marges de progrès quantitatives et qualitatives existent à plusieurs niveaux.

En premier lieu, des réflexions doivent être menées au sein du MAA et des établissements pour définir une authentique politique linguistique et les moyens qui doivent l'accompagner, afin de faire de l'ESAVP un démonstrateur dans ses champs thématiques.

Ces moyens doivent permettre d'avoir la capacité d'offrir plus d'enseignements disciplinaires en anglais, en vue d'accroître l'exposition internationale de nos étudiants, et d'accueillir davantage d'étudiants étrangers non francophones, notamment dans les cursus de référence des écoles d'ingénieur et des écoles vétérinaires, en retard dans ce domaine.

Cette réflexion doit inclure une clarification, au sein de chaque établissement, de l'articulation qu'il envisage entre le développement d'enseignements en anglais et l'acquisition du « français langue étrangère » pour les étudiants et enseignants-chercheurs initialement non francophones. Elle doit aussi permettre aux établissements d'approfondir et préciser la nature de leur partenariat avec des établissements étrangers concernant la place de l'enseignement du français langue étrangère et celle des formations qu'ils proposent en anglais.

Parmi les points de progression pour mettre en œuvre une politique linguistique à la hauteur des enjeux, figurent les évolutions de la politique de ressources humaines, avec une prise en compte de la maîtrise de l'anglais lors des recrutements, de la construction des programmes d'immersion externe et de formation continue. Une politique volontariste dans ces domaines, permettra à la politique linguistique de l'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et paysager d'avoir une répercussion positive sur l'attractivité et la stratégie d'influence internationale de ce dernier.



## ANNEXES

# Annexe 1 :Lettre de mission



MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE  
ET DE L'ALIMENTATION



Paris, le 15 JUN 2018

La Directrice de Cabinet  
du Ministre de l'Agriculture  
et de l'Alimentation

à

Monsieur le Vice-Président du  
Conseil Général de l'Alimentation,  
de l'Agriculture et des Espaces  
Ruraux

N/Réf : CI 0808738

V/Réf :

Objet : enseignements non francophones dans l'Enseignement Supérieur Agricole (ESA).

PJ :

La préparation des étudiants français à exercer dans un contexte international et la capacité à offrir aux étudiants étrangers des formations attractives, en présentiel ou non (ex. massive open online course), sont des enjeux majeurs pour les établissements d'enseignement supérieur. En outre, publier en anglais est devenu, dans les faits, une nécessité pour les chercheurs dans la majorité des disciplines.

En corollaire, les stratégies d'influence de la France, traditionnellement liées à l'usage de la langue et à la diffusion de la culture françaises évoluent.

La question de la place respective du français et de l'anglais dans l'enseignement supérieur fait régulièrement l'objet de débats contradictoires et passionnés.

A l'issue de l'un d'eux, la loi relative à l'enseignement supérieur et la recherche du 22 juillet 2013 a maintenu le principe fixé par la loi du 4 août 1994, selon lequel « la langue de l'enseignement, des examens et des concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français, sauf exceptions justifiées par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères ou lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers... ».

.../...

Elle y a ajouté cependant dans l'article 2, 2 exceptions, à savoir « des nécessités pédagogiques, lorsque les enseignements sont dispensés dans le cadre d'un accord avec une institution étrangère ou internationale tel que prévu à l'article L. 123-7 du code de l'éducation ou dans le cadre d'un programme européen » ainsi que : « le développement de cursus et diplômes transfrontaliers et multilingues ».

Ces nouvelles exceptions laissent ainsi une marge de manœuvre importante aux établissements qui souhaitent développer des enseignements non francophones (ENF).

D'un côté les ENF sont un moyen d'assurer une plus grande ouverture de l'enseignement supérieur et d'en renforcer l'attractivité, tout en préparant les étudiants en vue d'une meilleure insertion professionnelle. De l'autre, il convient également de veiller à la préservation d'un usage de la francophonie qui a jusqu'ici toujours fait partie des moyens d'influence de notre pays, dans un contexte prévisionnel d'augmentation significative du nombre de locuteurs de français dans le monde.

L'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche a établi un bilan des ENF dans l'enseignement supérieur. Elle a examiné en particulier les effets produits sur leur développement par l'article 2 de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.

Le ministre souhaite que vous établissiez un état des lieux similaire pour l'ESA. Vous engagerez une réflexion sur les objectifs et les conditions du développement des ENF dans l'ESA et formulerez les recommandations utiles à cet égard.

Je souhaite que votre rapport puisse être remis au mois de décembre 2018.



Sophie DELAPORTE

## Annexe 2 : Liste des personnes rencontrées

Nom Prénom	Organisme	Fonction	Date
Elisabteh CREPON	Commission des titres d'ingénieur (CTI)	Présidente	11/09/2018
Elisabeth LAVIGNE		Directrice de l'ENSTA ParisTech .....	
Jean-Marc THERET		Vice Présidente	
Jean-Baptiste Cuisinier	CGAER	Président du CA d'AgroParistech Ex Directeur de l'ENSP	12/09/2018
Philippe RUFFIO	Agence exécutive Education, Audio visuel et culture	Chef de secteur Unité A 3 (ERASMUS plus)	20/09/2018 (téléphone)
Esko KOPONEN	Université Elsinki	Expert en éducation internationale	26/09/2018 (téléphone)
Valérie Baduel	DGER	Directrice adjointe de l'E-R	2/10/2018
Dafbée PREVOST		adjointe sous directeur Enseignement supérieur	
Marie-Frédérique PARANT	FVI	Directrice adjointe	3/10/2018
Mario GUILLOU	AGREENIUM	Présidente	18/10/2018
Claude BERNHARD		Directeur	
Pascal DESAMAIS	ISARA Lyon	Directeur Général	26/10/2018
Jean NOQUET		Directeur des formations	
Gilles TRYSTRAM	AgroParisTech	Directeur Général	5/11/2018
Emmanuel GAUNY	ANIA	Directeur de projets	6/11/2018
Grégoire THOMAS	AgrioCampus Ouest	Directeur Général	13/11/2018
René SIRET	ESA Angers	Directeur Général	27/11/2018
Stephane MARTINOT	AEEEEV	Président	4/12/2018
Christophe DEGEURCE	ENV Alfort	Directeur	12/12/2018
Jacques GUERIN	Conseil supérieur de l'ordre des vétérinaires	Président du CNOV	8/01/2019
Janine GUAGUERE		Responsable commission doctorale du CNOV	
Eric SANNIER		Responsable de l'Observatoire démographique de la profession vétérinaire	

Jean-Paul De GAUDEMAR	Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)	Recteur	9/01/2019
Anne-Lucie WACK	CGE	Présidente Directrice Générale MontpellierSup Agro	12/01/2018
Jules MEUNIER		Chargé de mission Relations internationales	
Michel NALET	Lactalis	Directeur relations extérieures et communication Et Président de la commission internationale ANIA	13/02/2019
Jen-Baptiste VALLEE		Directeur Développement RH	
Guillaume BOUCHET		Talent Manager	
Mathieu GAVARD		Responsable Formation et relations écoles	
François LE GALL	CGAAER	Ex conseiller principal élevage du Groupe de la Banque mondiale	15/01/2019
Muriel SOLIGNAC	Cour des comptes	Conseillère	12/02/2019
Joaquim PEDRAZA	Campus France	Responsable du service Afrique	03/04/2019
Danielle BRICHE	Campus France	DREI,	03/04/2019
Michel HARDY	Campus France	Dpt Afrique Subsaharienne	03/04/2019
Louise CRAYSSAC	Campus France	Responsable promotion Afrique	03/04/2019

## Annexe 3 : Questionnaire - enquête adressé par la mission aux directeurs des établissements de l'ESAV

Mission CGAAER n° 18088

### Enseignements non francophones dans les établissements d'ESR sous tutelle ou sous contrat avec le MAA :

QUESTIONNAIRE - ENQUÊTE destiné aux Directeurs d'établissements

**I) Votre établissement dispose-t-il d'un document de stratégie internationale validé par le Conseil d'Administration ?**

Réponse (oui/non): ..... et si oui, fournir ce document

**Ce document de stratégie internationale accorde-t-il une place particulière à des Enseignements Non Francophones ?**

Réponse (oui/non): .....et si oui,, laquelle?

**II) Les enseignements non francophones sont-ils identifiés dans le projet d'établissement et dans le Contrat d'objectif et de performance ?  
Y font-ils l'objet d'objectifs qualitatifs et quantitatifs ?**

Réponse (oui/non): ..... et si oui, lesquels (fournir le ou les extrait(s) correspondant(s)) :

### **III) Insertion "internationale" de vos diplômés :**

.En moyenne sur les cinq dernières années combien de vos diplômés (nombre et % par rapport au nombre total) ont une "insertion internationale" nécessitant une maîtrise de l'anglais (ou d'une autre langue étrangère) ?

NB. Il peut s'agir d'un emploi basé à l'étranger mais aussi d'un emploi mettant en contact régulier avec des partenaires ou clients étrangers.

Réponses: .....

Commentaires éventuels (y compris par exemple si vous notez une évolution):.....

### **IV) Nombre et origine des étudiants étrangers dans votre établissement :**

- En moyenne sur les cinq dernières années quel est le nombre total d'étudiants (français + étrangers) dans le cursus ingénieur, vétérinaire ou paysager : réponse .....

dont, étudiants étrangers (hors Erasmus) dans ces cursus: nombre..... pourcentage....%

- dont, étudiants étrangers originaires de pays francophones: nombre.....et pourcentage .....% avec Pays d'origine : .....

- dont, étudiants originaires de pays non francophones: nombre.....et pourcentage.....% avec Pays d'origine :.....

- Notez-vous une évolution ?

- Nombre total d'étudiants étrangers en Erasmus en 2017 dans votre établissement : réponse .....

- dont, étudiants étrangers originaires de pays francophones: nombre.....et pourcentage.....% avec Pays d'origine...

- dont, étudiants originaires de pays non francophones: nombre.....et pourcentage.....% avec Pays d'origine :.....

- Notez-vous une évolution para rapport aux années antérieures ?

- Nombre total d'étudiants en master dans l'établissement : .....

dont, étudiants étrangers dans ces masters: nombre..... et pourcentage.....%

- dont, étudiants étrangers originaires de pays francophones en master: nombre..... et pourcentage.....% avec Pays d'origine :.....

- dont, étudiants originaires de pays non francophones en master: nombre.....et pourcentage.....% avec Pays d'origine :.....

- Notez-vous une évolution para rapport aux années antérieures ?

- En moyenne sur les cinq dernières années, quel est le nombre total d'étudiants en doctorat dans les unités de recherche de l'établissement : .....

dont, doctorants étrangers dans ces unités de l'établissement : nombre..... et pourcentage.....%

- dont, étudiants étrangers originaires de pays francophones: nombre....et pourcentage....% avec Pays d'origine :.....

- dont, étudiants originaires de pays non francophones: nombre..... et pourcentage....% avec Pays d'origine :.....

Ces flux et les ratios francophones/non francophones ont-t-il évolués ces dernières années?.....

Prévoyez-vous une évolution dans le futur?.....

**V) Nombres d'étudiants français de votre établissement en séjour chaque année à l'étranger** (séjour de plus 3 mois ou plus) en moyenne sur les cinq dernières années :

- Dans des pays francophones :.....

- Dans des pays non francophones :.....

- Dans des pays membres de l'UE:.....

- Dans des pays tiers :.....

**VI) L'école exige-t-elle un niveau minimal de langue pour obtenir le diplôme d'ingénieur, de vétérinaire ou de paysagiste?**

Réponse (oui:non) : ....., Si oui, quel niveau en anglais:.....et, le cas échéant, quel niveau dans d'autres langues étrangères:.....

**VII) Les programmes internationaux de votre établissement?**

**1- double diplômes**

- Niveaux, universités et pays :

- Pour chaque double diplôme, préciser pour 2017:

. le nombre d'étudiants français de l'établissement y participant dans le pays partenaire:.....

. le nombre d'étudiants étrangers du pays partenaire y participant dans votre établissement:.....

**2- Programmes Brafagri etc (les énumérer): .....**

- Pour chaque programme, préciser pour 2017:

. le nombre d'étudiants français de l'établissement y participant dans le pays partenaire:.....

. le nombre d'étudiants étrangers du pays partenaire y participant dans votre établissement:.....

**3- Autres programmes ou cursus : .....**

- Pour chaque programme, préciser pour 2017:

. le nombre d'étudiants français de l'établissement y participant dans le pays partenaire:.....

. le nombre d'étudiants étrangers du pays partenaire y participant dans votre établissement:.....

**VIII) Avez vous des enseignements (autres que linguistiques) non francophones dans votre établissement ?**

- en anglais : module d'enseignement obligatoire  module d'enseignement optionnel

- en portugais : module d'enseignement obligatoire  module d'enseignement optionnel

- en espagnol : module d'enseignement obligatoire  module d'enseignement optionnel

- en chinois : module d'enseignement obligatoire  module d'enseignement optionnel

- Autres..... : module d'enseignement obligatoire  module d'enseignement optionnel

**IX) Enseignants-chercheurs (ou autres encadrants) en poste dans l'établissement et originaires de pays étrangers :**

. Nombre :.....





## Annexe 4 : Tableau adressé par la mission aux directeurs d'établissement pour effectuer un bilan des enseignements disciplinaires en langue anglaise dans les cursus agronomiques, vétérinaire ou paysager

NOM de l'Etablissement Enseignement Supérieur Agronomique ou Ecole nationale Supérieure du Paysage qui renseigne :
---

pour chacune des années du cursus	LISTE DES UV ou modules (vous avez toute liberté pour ajouter des lignes)	Nombre total d'heures de l'UV par étudiant	Nombre d'heures par étudiant réalisées en langue anglaise	Pourcentage d'heures réalisées en anglais (calcul automatique)	Nature des séquences pédagogiques réalisées en langue anglaise (* cf bas de page)
<b>1A</b>				#DIV/0!	
				#DIV/0!	
	<b>TOTAL 1A</b>	0	0	#DIV/0!	0
<b>2A</b>				#DIV/0!	
				#DIV/0!	
	<b>TOTAL 2A</b>	0	0	#DIV/0!	0
<b>3A</b>				#DIV/0!	
				#DIV/0!	
	<b>TOTAL 3 A</b>	0	0	#DIV/0!	0
<b>4A</b>				#DIV/0!	
				#DIV/0!	
	<b>TOTAL 4 A</b>	0	0	#DIV/0!	0
<b>5A</b>				#DIV/0!	
				#DIV/0!	
	<b>TOTAL 5 A</b>	0	0	#DIV/0!	0

NOM de l'Établissement Enseignement Supérieur Vétérinaire qui renseigne :

pour chacune des années du cursus	LISTE DES UV ou modules (vous avez toute liberté pour changer les titres des UE qui ne sont données ici qu'à titre indicatif)	Nombre total d'heures de l'UV par étudiant	Nombre d'heures par étudiant réalisées en langue anglaise	Pourcentage d'heures réalisées en anglais	Nature des séquences pédagogiques réalisées en langue anglaise (* cf bas de page)
1A	Biologie Intégrative & Biotechnologies Animales			#DIV/0!	
	UE N52 – Animal domestique, Génétique et Bien-être			#DIV/0!	
	UE N53 – Animal, Ecosystèmes et Territoires			#DIV/0!	
	UE N54 – Anatomie comparée			#DIV/0!	
	UE N55 – Histologie animale			#DIV/0!	
	UE N56 – Immunologie, Bioagresseur et hôte			#DIV/0!	
	Anglais Module L1 / Outils de base de l'anglais scientifique			#DIV/0!	
	UE N61 – Physiologie et Pathologie			#DIV/0!	
	UV N62 – Nutrition appliquée et bases de bromatologie			#DIV/0!	
	UE N63 – Bactériologie et virologie générales et médicales			#DIV/0!	
	UE N64 – Anatomie appliquée et bases de l'imagerie			#DIV/0!	
	UE N65 – Traitement de l'information et traitement des données			#DIV/0!	
	Anglais module L2 anglais vétérinaire général			#DIV/0!	
	Modules optionnels de langues			#DIV/0!	
	<b>TOTAL 1 A</b>	0	0	#DIV/0!	0
2A	UE N71 – Pharmacie, pharmacologie et toxicologie générales			#DIV/0!	
	UE N72 – Dangers pour la Santé Publique			#DIV/0!	
	UE N73 – Parasitologie			#DIV/0!	
	UE N74 – Propédeutique			#DIV/0!	
	UE N75 – Anatomie Pathologique, Cancérologie et Pathologie Générales			#DIV/0!	
	Anglais module L3 communication professionnelle et interculturelle			#DIV/0!	
	UE N81 – pharmacie, pharmacologie et toxicologie cliniques			#DIV/0!	
	UE N82 – Ruminants 1			#DIV/0!	
	UE N83 – Ectoparasitologie mycologie dermatologie			#DIV/0!	
	UE N84 – Pathologie des Carnivores 1			#DIV/0!	
	UE N85 – Reproduction			#DIV/0!	
	UE N86 – Chirurgie			#DIV/0!	
	Anglais module L4 communication scientifique			#DIV/0!	
	Modules optionnels de langues			#DIV/0!	
	<b>TOTAL 2 A</b>	0	0	#DIV/0!	0
3A	UE N91 – Pathologie Clinique			#DIV/0!	
	UE N92 – Ruminants 2			#DIV/0!	
	UV N93 – Alimentation et pathologie nutritionnelle comparées			#DIV/0!	
	UE N94 – Pathologie des Carnivores 2			#DIV/0!	
	UE N95 – Obstétrique			#DIV/0!	
	UE N96 – Législation professionnelle vétérinaire			#DIV/0!	
	UE N97 – Gestion			#DIV/0!	

Anglais Module L5 pluridisciplinaire				#DIV/0!	
Anglais de filière / Cas cliniques				#DIV/0!	
UE N101 – Production et médecine porcine et cunicole				#DIV/0!	
UE N102 – Qualité Sécurité des Aliments				#DIV/0!	
UE N103 – Maîtrise et santé des populations animales - MSPA				#DIV/0!	
UV N104 – Maladies du cheval				#DIV/0!	
UE N105 – Enseignement d'Anatomie Pathologique et Cancérologie Spéciales				#DIV/0!	
UE N106 – Cancérologie, communication et préparation hospitalière				#DIV/0!	
Stages Infirmiers				#DIV/0!	
UE N107 – Production et Médecine avicole et piscicole				#DIV/0!	
UE N108 – Anesthésie – Urgences – Soins intensif				#DIV/0!	
Module optionnel langue				#DIV/0!	
<b>TOTAL 3 A</b>		0	0	#DIV/0!	0

#### 4A toute clinique

Secteurs	LISTE DES UV ou modules (vous avez toute liberté pour changer les titres des UE qui ne sont données ici qu'à titre indicatif)	Nombre total d'heures de l'UV par étudiant	Nombre d'heures par étudiant réalisées en langue anglaise	Pourcentage d'heures réalisées en anglais	Nature des séquences pédagogiques réalisées en langue anglaise (* cf bas de page)	
<b>Animaux de compagnie (AC) et équidés (EQ)</b>	Médecine interne AC			#DIV/0!		
	Chirurgie AC			#DIV/0!		
	Reproduction AC			#DIV/0!		
	Dermatologie, Parasitologie, Mycologie AC			#DIV/0!		
	A.E.I.			#DIV/0!		
	Soins intensifs Hospitalisation Urgence AC			#DIV/0!		
	Médecine préventive AC			#DIV/0!		
<b>Animaux d'élevage</b>	Médecine, chirurgie, reproduction EQ			#DIV/0!		
	<b>S.P.V.</b>	Introduction			#DIV/0!	
		Médecine individuelle des ruminants			#DIV/0!	
		Médecine de population bovine			#DIV/0!	
		Médecine des monogastriques			#DIV/0!	
		Mandat sanitaire initial			#DIV/0!	
		Reproduction des ruminants			#DIV/0!	
Méthodes de contrôle de la sécurité des aliments			#DIV/0!			
<b>Activités transversales</b>	Faune sauvage			#DIV/0!		
	Imagerie médicale			#DIV/0!		
	Autopsie			#DIV/0!		
	Anesthésie réanimation			#DIV/0!		
	Nutrition clinique			#DIV/0!		
Services communs Accueil			#DIV/0!			
Centre anti-poison animal			#DIV/0!			

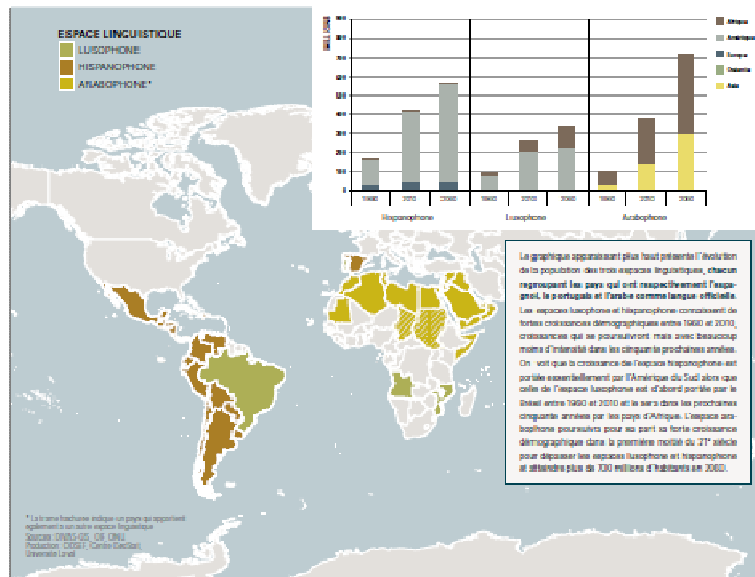
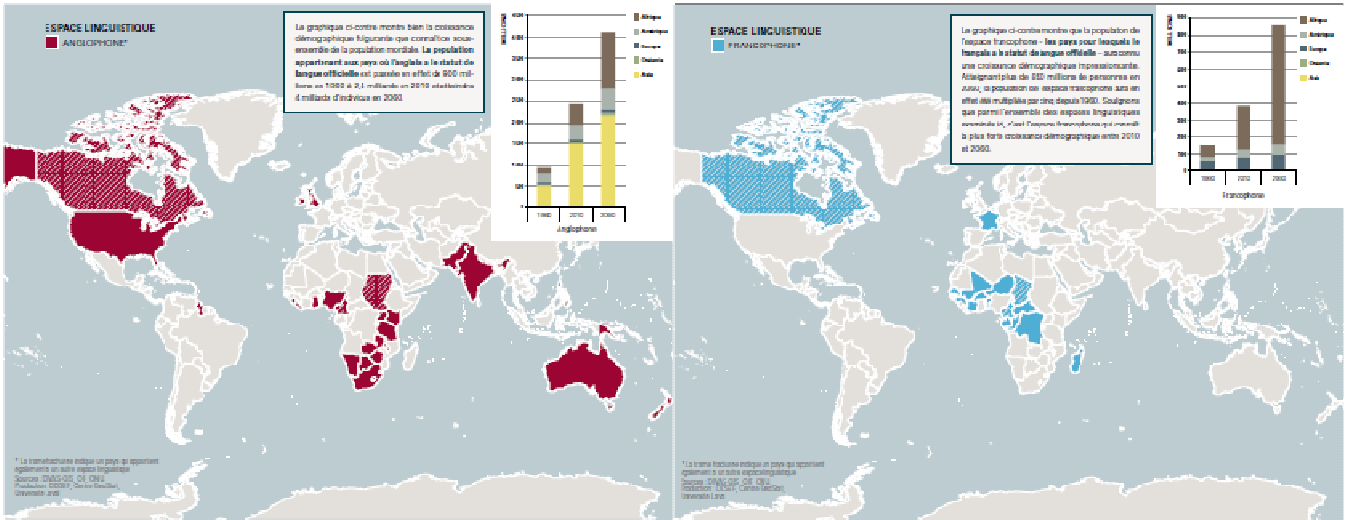
TOTAL 4 A		0	0	#DIV/0!	
	LISTE DES UV ou modules (vous avez toute liberté pour changer les titres des UV qui ne sont données ici qu'à titre indicatif)	Nombre total d'heures de l'UV par étudiant	Nombre d'heures par étudiant réalisées en langue anglaise	Pourcentage d'heures réalisées en anglais	Nature des séquences pédagogiques réalisées en langue anglaise (* cf bas de page)
Divers Animaux de compagnie (AC)	Médecine AC			#DIV/0!	
	Médecine préventive			#DIV/0!	
	Médecine interne des A.E.I.			#DIV/0!	
	Dermatologie, Parasitologie, Mycologie A.E.I.			#DIV/0!	
	Hospitalisation Soins intensifs			#DIV/0!	
	Urgences			#DIV/0!	
	Stage clinique SA reproduction des AC			#DIV/0!	
	Imagerie médicale			#DIV/0!	
	Anesthésie analgésie réanimation AC			#DIV/0!	
	Nutrition des AC			#DIV/0!	
Equidés	Pathologie des équidés			#DIV/0!	
Animaux de production	Séquence médecine chirurgie			#DIV/0!	
	Séquence audit en élevage à problèmes			#DIV/0!	
	Offre de service en gestion sanitaire en élevage			#DIV/0!	
	Conduite à tenir et environnement professionnel			#DIV/0!	
	Stage professionnel			#DIV/0!	
Formation personne compétente en radioprotection				#DIV/0!	
TOTAL 4 A		0	0	#DIV/0!	

\* Thèse (DVM)

\* : CM, TP, TD, TC.....



# Annexe 6 : Les espaces linguistiques dans le monde



## **Annexe 7 : Eléments de politique linguistique sur les sites internet des écoles de l'ESAVP**

Les sites internet des écoles publiques du MAA fournissent des informations très variables qui reflètent la variabilité de la politique linguistique.

Sur les sites des écoles d'ingénieur, sauf sur celui de l'ENFA<sup>42</sup>, il existe une version anglaise et un espace dédié à l'international qui présente la stratégie internationale de l'établissement et donne des informations sur la mobilité entrante et sortante des étudiants et des enseignants-chercheurs. Selon les sites la version anglaise débouche plus ou moins vite sur la version française et les informations données sont plus ou moins riches. Rares sont les écoles dont le site permet de repérer facilement des informations claires sur les formations en anglais et c'est exceptionnellement que l'enseignement du FLE est mis en avant. Enfin, une seule école mentionne son objectif d'atteindre 20% de ses enseignements en anglais.

Sur le site de l'école du paysage de Versailles, qui offre une version succincte en anglais, on ne trouve pas d'information sur le FLE. En revanche des informations sont facilement accessibles sur les enseignements dispensés en anglais, en plus d'une déclaration de stratégie internationale et un texte sur la mobilité des étudiants.

Concernant les sites des quatre ENV, il n'existe d'onglet international sur la page d'accueil que pour deux d'entre eux. Sur les deux autres, il faut chercher derrière l'onglet « formation » ou « étudier » pour avoir accès à des informations en la matière.

Le site de l'IAVFF comporte, outre des informations sur ses membres, un outil<sup>43</sup> de recherche des formations qu'elles offrent y compris en anglais ou en mode mixte (anglais et français) avec des liens vers les écoles et les formations concernées. Cet outil est utile et bien conçu, sachant que sa pertinence dépend d'une parfaite mise à jour annuelle des informations. Il y manque toutefois une information sur le « Français Langue Etrangère » (FLE).

Les sites des six établissements privés sous contrat avec le MAA sont souvent plus conviviaux pour délivrer les informations relatives aux enseignements dispensés en anglais. Dans certains cas ils comportent une accroche plus ciblée vis à vis des étudiants étrangers. Tous les sites, sauf un, offrent une version en anglais. Une école offre même des premières pages du menu en chinois, espagnol, portugais, russe et taiwanais, qui renvoient ensuite vers le site anglais. Néanmoins, sur les sites de ces écoles privées, l'enseignement du FLE est peu ou pas lisible.

En revanche le site de FranceAgro<sup>3</sup>, qui regroupe quatre des six établissements privés (ESA, ISA, ISARA et Purpan) est relativement sobre<sup>44</sup> comparé à celui d'Agreenium et ne comporte pas d'information sur le FLE.

---

<sup>42</sup> Cela se comprend par la vocation de formation d'enseignants de l'école cf <http://www.enfa.fr/>

<sup>43</sup> <https://www.agreenium.fr/trouver>

<sup>44</sup> Il présente les 4 Masters en Science (MSC) internationaux proposés par les écoles, avec, à chaque fois, un lien vers un site dédié en anglais.

## Annexe 8 : Pays d'origine des étudiants étrangers entrants dans les écoles de l'ESAVP (recensement sur les 5 dernières années)

Ecole	Etudiants étrangers en						
	coursus de référence		Erasmus	master	doctorat		
AGROCAMPUS Ouest	Sénégal, Cameroun	Maroc, Algérie, Tunisie	Mali, Espagne, Madagascar, Tunisie, Italie, Brésil, Equateur, Allemagne	Sénégal, Togo, Djibouti, Burkina, Cameroun, Algérie, Pérou, Colombie, Vietnam, Moldavie, Indonésie, Brésil, Equateur, Nicaragua, Kenya	Bénin, Chine, Sénégal, Syrie, Tunisie, Côte d'Ivoire, Mexique, Allemagne, Algérie, Maroc, Haïti, Espagne, Belgique, Irlande, Brésil, Canada, Venezuela, Equateur, Madagascar, Liban, Vietnam, Guatemala, Italie		
Agrosup Dijon	Maroc, Liban, Côte d'Ivoire, Sénégal, Gabon	Ukraine	Italie	Suisse, Belgique, Tunisie, Bénin	18 nationalités sur 5 ans) Cameroun, Congo, Sénégal	21 nationalités sur 5 ans)	
AgroParisTech	Tunisie, Côte d'Ivoire, Belgique	Colombie, Brésil, Chine, Argentine, Uruguay	Allemagne, Espagne		Belgique, Bénin, Canada, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Sénégal, Togo	60 nationalités sur 5 ans	
Montpellier Sup Agro	Belgique, Burkina Faso, Cameroun, Congo, Djibouti, Côte d'Ivoire, Luxembourg, Madagascar, Niger, Rwanda, Sénégal	UK, Cambodge, Liban, Maroc, Tunisie	Belgique, Québec	Albanie, Allemagne, Argentine, Brésil, Chili, Espagne, Géorgie, Grèce, Hongrie, Italie, Japon, Portugal, Royaume Uni, Tchéquie, Turquie, USA, Mexique	Belgique, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Canada, Centrafrique, Congo, Haïti, Côte Ivoire, Luxembourg, Madagascar, Mali, Sénégal, Togo, Vanuatu	27 nationalités sur les 5 dernières années	26 nationalités sur les 5 dernières années <i>Belgique, Bénin, Cameroun, Côte d'Ivoire, Maroc, Sénégal, Tunisie</i>
Bordeaux Sciences Agro	Québec	Brésil, Argentine, Europe	Italie, Pays-Bas, Portugal, Grèce, Roumanie	USA, Canada, Chine, Inde, Argentine, Brésil, Mexique, Europe	Maghreb	Chine, Europe, Amérique Latine	



ENSFEA	-	-		Cameroun	Afrique du Sud, Afghanistan Cambodge Chine, Grèce, Inde, Mexique, Pérou, Rwanda, Venezuela	Rwanda, Grèce
ENGEEES	Québec	Argentine , Brésil, Allemagne, Espagne, Pologne	Allemagne, Espagne	-	-	-

ENVA		Brésil, Argentine	Belgique	Espagne, Finlande, Italie, Portugal, Royaume -Uni	Algérie, Tunisie, Congo	Russie, Mexique, Pérou, Paraguay, Colombie	Tchad, Tunisie	Chine, Moldavie, Albanie, Brésil, Italie, Russie, Côte d'Ivoire, Liban
VETAGRO Sup		Chili, Pérou, Argentine Brésil, Italie	Italie				Liban, Côte d'Ivoire, Guinée, Maroc	Bolivie, Portugal
ONIRIS								
ENVT	Québec, Belgique	Argentine , Brésil, Royaume Uni, Suède	Belgique	Portugal, Roumanie, Espagne, Allemagne			Maroc, Liban	Cambodge, Mexique, Lybie

ENSP								
------	--	--	--	--	--	--	--	--

ESA			Allemagne, Italie	Cameroun, Canada, Comores, Sénégal, Suisse, Tunisie	Argentine, Brésil, Chine, Colombie, Espagne, USA, Grèce, Inde, Italie, Russie, Vietnam	Algérie, Maroc, Syrie, Togo, Madagascar	Mexique, Costa Rica
ESB	Togo, Cameroun, Tunisie, Maroc	Russie, Chine Brésil, Allemagne, Autriche, Taiwan, Malaisie, Etats- Unis, Inde, Togo, Canada, Bangladesh Vietnam, Espagne Roumanie , Slovénie, Liban, Lettonie	Lettonie, Allemagne, Slovénie			Algérie	Liban, Allemagne, Pakistan, Togo

EI Purpan	USA, Argentine , Brésil, Mexique Canada, Chili , Benglade sh, Philippine s, Taiwan chine	Allemagne, Italie, Pays-Bas	Cameroun, Suisse MSc Eurama (CGE)	Brésil, Italie, Iran, Mongolie, Vietman, Chine..	Brésil, Mexique, Slovénie
UniLaSalle	Cameroun, Maroc, Tunisie...	Pays Bas	Cameroun, Maroc, Tunisie	Brésil, Espagne, USA	
ISA Lille	Maroc, Sénégal, Togo, Cameroun	Inde, Chine, Ghana, USA, Mexique , Ukraine	Ghana, Allemagne Espagne Tchéquie, Thaïlande Hongrie, Roumanie, Ukraine, Etats- Unis		Algérie, Brésil, Maroc, Pays- Bas
ISARA Lyon	Maroc, Tunisie	Argentine , Brésil, Mexique, USA, Canada anglopho ne, Chine	Royaume -Uni, Espagne, Italie, Pays-Bas, Alleman e	Belgique, Suisse Etats-Unis, Allemagne, Espagne, Italie, Iran, Mexique, Chine, Ghana, Pays-Bas, Indonésie, Nigeria, Cameroun, Colombie, Pérou, Suède	

**Annexe . Pays d'origine des étudiants étrangers entrants dans les écoles** (*recensement sur les 5 dernières années*).